

A literatura oral tradicional lusófona no ensino/aprendizagem do PLE

Gabriela Pereira Tavares Sándor

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua
Estrangeira, orientada pelo Professor Doutor Luís Fardilha

Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Francisco José de Jesus Topa
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Luís Fernando de Sá Fardilha
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 19 valores

Aos meus alunos.

Agradecimentos

Ao professor Doutor Luís Fardilha, pela sua orientação e pelas agradáveis e úteis conversas que tivemos.

Às professoras Doutora Ildikó Szijj e Katalin Nagy Andorné, pela preciosa ajuda na área da Linguística e no sistema de ensino húngaro, respetivamente.

À professora Magdolna Peres, da escola Tamási Áron de Budapeste, sempre atenta ao meu trabalho, mas nunca me tirando a liberdade para experimentar.

Ao meu pai, ao meu marido e à minha irmã, pelo seu apoio discreto mas sempre presente.

À minha amiga Clara Riso, sem a qual não teria enveredado por este caminho do ensino do PLE.

À Mamu, sempre carinhosa e disposta a ajudar.

Aos meus alunos, que me ensinam todas as aulas.

Aos meus filhos, que me ensinam todos os dias.

Sumário

Resumovii
Abstract	viii
Lista de siglas	ix
Introdução	11
Capítulo I: A literatura oral tradicional	17
A literatura oral tradicional como Literatura	20
A expressão literatura oral tradicional	25
Classificações da literatura oral tradicional	27
Características da literatura oral tradicional	31
Capítulo II: A Literatura no ensino/aprendizagem de LE: o caso da literatura oral tradicional lusófona	35
A função cognitiva da Literatura	38
Ensino de língua/ensino de Literatura	45
A Literatura no ensino/aprendizagem de LE	57
O caso da literatura oral tradicional lusófona	61
Capítulo III: A literatura oral tradicional lusófona como meio para o desenvolvimento da competência intercultural	67
<i>Identidade e cultura</i>	71
A abordagem intercultural na didática de LE	72
Sobre a <i>lusofonia</i>	78

A lusofonia na aula de PLE.....	86
A literatura oral tradicional lusófona como meio para o desenvolvimento da competência intercultural	89
Capítulo IV: A literatura oral tradicional lusófona como meio para o desenvolvimento da competência de compreensão oral	99
A oralidade na aprendizagem de LE	103
A compreensão oral: conceitos e dificuldades	107
“Aprender ouvindo ou aprender a ouvir?”	113
A literatura oral tradicional lusófona como meio para o desenvolvimento da competência de compreensão oral	119
Conclusão	129
Bibliografia e webgrafia	131
Anexos	
Anexo 1	145
Anexo 2	147
Anexo 3a	149
Anexo 3b	153
Anexo 3c	155
Anexo 4	159

Resumo

Este trabalho propõe descrever e analisar a literatura oral tradicional lusófona como uma área com diversas potencialidades suscetíveis de exploração no âmbito do processo de ensino/aprendizagem do PLE. O tema será desenvolvido e fundamentado tendo em conta as perspetivas da teoria literária, da interculturalidade e da psicologia cognitiva, conjugadas com a didática de LE e do PLE. Dividido em quatro capítulos, o texto focará conceitos fundamentais, assim como processos, problemáticas e soluções possíveis relativas ao trabalho didático com a literatura oral tradicional lusófona no contexto de aprendizagem formal do PLE. O enquadramento teórico será integrado com a descrição de alguns exemplos de atividades realizadas na sala de aula, com o tema deste trabalho, desenvolvidas no decurso da minha experiência como professora de PLE em três instituições de ensino húngaras diferentes.

Palavras-chave: literatura oral tradicional; lusofonia; interculturalidade; oralidade; didática do PLE.

Abstract

This work intends to describe and analyse the lusophone oral traditional literature as an area with several potentialities capable of exploration within the teaching-learning process of PFL (Portuguese as Foreign Language). The theme will be developed and supported taking into account the perspectives of the literary theory, interculturality and cognitive psychology, combined with the didactics of FL (Foreign Language) and PFL. The text, in four chapters, will focus on fundamental concepts, as well as processes, problems and possible solutions related to the didactic work with the lusophone oral traditional literature in the formal context of PFL. The theoretical framework will include the description of some samples of activities performed in classroom on this work subject, developed in the course of my experience as a teacher of PFL in three different Hungarian education institutions.

Key words: oral traditional literature; lusophony; interculturality; oral tradition; didactics of PFL.

Lista de siglas

BA – *Bachelor of arts* (de acordo com o sistema de Bolonha, correspondente ao 1º ciclo de estudos universitários com duração de 6 semestres e 180 créditos ECTS)

LE – Língua(s) estrangeira(s)

LE2 – Segunda língua estrangeira

LM – Língua(s) materna(s)

LP – Língua portuguesa

MA – *Master of arts* (de acordo com o sistema de Bolonha, correspondente ao 2º ciclo de estudos universitários com duração de 4 semestres e 120 créditos ECTS)

PB – Português do Brasil

PE – Português europeu

PLE – Português língua estrangeira

TIC – Tecnologias de informação e comunicação

UE – União Europeia

Introdução

O meu percurso como professora de PLE foi feito no sentido inverso do que é o percurso habitual de um professor: comecei por ensinar para só depois aprender a ensinar. O começo da minha vida profissional como docente foi resultado de uma confluência de acontecimentos e acasos que hoje sei terem sido felizes: mudei-me, por motivos pessoais, para Budapeste, onde fui levada a desistir da Arquitetura – o meu primeiro percurso académico e profissional –, tendo sido logo contactada para dar aulas particulares (na altura havia muito poucos portugueses a morar em Budapeste); esses primeiros anos da minha nova vida foram também os primeiros anos de vida dos meus filhos e, como tinha maior disponibilidade de tempo, tive a sorte de poder acompanhar mais de perto o seu desenvolvimento psíquico, cognitivo e motor, assim como de observar atentamente os seus progressos na aquisição das línguas portuguesa e húngara. Estes factos, conjugados com a presença de uma colega e amiga que desde cedo me incentivou a seguir o caminho do ensino do PLE, guiando-me nos meus primeiros passos, conduziram-me até este trabalho.

Hoje em dia tenho a sorte de me poder dedicar, em paralelo, a ensinar e a aprender a ensinar; no entanto, apesar da base científica que tenho adquirido com o estudo de disciplinas ligadas à Educação, a minha atitude nas aulas continua muito marcada pelo modo como inicialmente comecei a ensinar: uma aprendizagem empírica, feita à base de intuições, de lembranças do meu percurso como estudante – incluindo sentimentos, expectativas e desilusões em relação a matérias e professores –, e da consciência da minha própria evolução na aprendizagem da língua húngara.

Se descrevo aqui factos e acontecimentos da minha vida pessoal, é para que o(s) leitor(es) deste trabalho possa(m) compreender a diversidade de temas que ele inclui, e que de algum modo pode ser explicada pela amplitude de áreas que marcaram e marcam o meu percurso académico e profissional ligado ao Ensino, que passam pelas artes, o desporto, a Pedagogia, a didática do PLE e também a Economia e Relações

internacionais. Esta diversidade de interesses e experiências deve-se sobretudo ao facto de ter trabalhado e continuar a trabalhar em diferentes lugares, com diferentes contextos educativos.

Uma vez descrito o caminho pessoal que me trouxe a este momento, importa agora explicar o porquê da escolha deste tema. Mais uma vez, não houve apenas um facto, mas vários, que me conduziram até à literatura oral tradicional lusófona. O primeiro foi o encontro com esta, na Universidade Aberta, na disciplina “Património oral e Literatura tradicional”, lecionada pela professora Doutora Isabel Barros Dias¹; pessoalmente, o assunto já era por si só motivador, mas o entusiasmo da professora teve como resultado imediato a vontade de aprofundar o meu conhecimento neste tema e de querer transmiti-lo a outros. Coincidentemente, no momento em que mergulhava no universo da literatura oral tradicional, procurava exatamente um tema ou método que me permitisse praticar mais a oralidade (expressão e compreensão) com os meus alunos da escola secundária; a literatura oral tradicional lusófona apareceu deste modo como uma solução evidente. Devo acrescentar ainda que, nessa mesma altura, os meus filhos estavam em plena fase de “histórias da carochinha”, lengalengas e canções de embalar, e foi com eles que iniciei as minhas primeiras experiências com a literatura oral tradicional.²

Munida de um certo conhecimento teórico sobre o tema, comecei então a experimentá-lo nas minhas aulas de PLE, com alunos de três instituições diferentes: a Escola Secundária Tamási Áron, a Faculdade de Letras da Universidade Eötvös Loránd de Budapeste e a Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Corvinus de Budapeste.³ Neste trabalho descreverei algumas dessas experiências – não todas, o que seria

¹ O programa da disciplina estava dividido em duas partes: uma primeira, centrada na “Problematização da temática da unidade curricular: Conceitos e Realizações” (que incluía noções de base, Vladimir Propp e a escola formalista, Bruno Bettelheim e as aplicações do estruturalismo, e Parry & Lord e o estudo da oralidade) – e uma segunda parte, sobre “O conto tradicional no mundo lusófono: Leituras e análises” (contos populares portugueses e a dimensão lusófona).

² Um breve parêntesis: foi também com os meus filhos que comecei a praticar a leitura em voz alta/declamação; para alguém que não seja professor parecerá sem dúvida uma competência inata ou fácil de adquirir, mas raramente a vida, ou mesmo os cursos relacionados com a Educação, ensinam ao professor técnicas de leitura oral. Fechando o parêntesis, acrescento que, embora possa parecer apenas um pormenor com pouca importância, a performance vocal do professor pode ter influência na sala de aula, nomeadamente na definição da sua autoridade perante os alunos.

³ Respetivamente: Tamási Áron Általános Iskola és Német Két Tannyelvű Nemzetiségi Gimnázium / Bölcsészettudományi Kar, Eötvös Loránd Tudományegyetem / Társadalomtudományi Kar, Budapesti Corvinus Egyetem.

impossível nos limites impostos a este texto –, com o objetivo de exemplificar com atividades práticas o enquadramento teórico.

Relativamente à estrutura do trabalho, este está organizado em quatro capítulos: um capítulo inicial, apenas teórico, de análise e fundamentação do significado da expressão *literatura oral tradicional* presente no título desta tese, e três capítulos mais longos, nos quais, para além da fundamentação teórica, incluo a descrição de atividades levadas a cabo nos contextos mencionados anteriormente⁴. Para além do conteúdo teórico e prático, cada capítulo inicia-se com uma introdução, onde descrevo factos e acontecimentos – normalmente falhas ou dificuldades educativas – que observei durante a prática de ensino, e que se relacionam diretamente com o assunto abordado nesse capítulo.

Em relação ao **Capítulo I - A literatura oral tradicional**, este é um capítulo menor, de introdução ao tema, numa perspetiva da teoria da Literatura. Neste capítulo, para além da análise de conceitos e problemáticas em torno da oralidade literária, exponho a minha posição pessoal: a literatura oral tradicional não deve ser marginalizada, mas aceite como parte da arte/sistema/instituição que designamos por Literatura. A indivisibilidade entre a oralidade e a escrita de cariz literário, defendida por alguns autores e refutada por outros, encontra-se expressa de maneira eloquente nas seguintes palavras de Adolfo Coelho:

Do mesmo modo que as línguas literárias vivem principalmente à custa das riquezas que lhes oferecem as línguas populares, como diamantes brutos que aquelas só têm de polir e fazer valer pela disposição artística, assim as literaturas só têm valor verdadeiro quando aproveitam as minas da tradição popular, haurem delas as formas cujo sentido humano é provado pela sua generalização no tempo e no espaço, vazando nelas os sentimentos e concepções de uma época e imprimindo-lhes o cunho de uma grande individualidade poética. (1979/2005, p. 49)

O **Capítulo II - A Literatura no ensino aprendizagem de LE: o caso da literatura oral tradicional lusófona** tem como objetivo defender a (re)inclusão da Literatura na aprendizagem de LE, à semelhança do que acontece no âmbito das LM.

⁴ Para melhor leitura, as descrições das atividades na sala de aula estão graficamente marcadas por molduras.

Várias são as razões que tornam importante esta inclusão, mas vale a pena sublinhar duas. A primeira é que, se os métodos comunicativos trouxeram mudanças positivas à didática das LE, o reverso da moeda foi a exclusão de tudo o que não sirva o desenvolvimento de competências comunicativas utilitárias; de facto, uma das principais críticas à abordagem comunicativa é a sua tendência por vezes demasiado utilitarista. Por si só, esta ‘diretiva’ não representaria um problema, não fosse o pressuposto de, nestas abordagens, o domínio estético da língua não ser considerado uma utilidade. A segunda razão para integrar o discurso literário nas aulas de LE é a necessidade de fomentar o amor pela Literatura, principalmente junto dos jovens, que cada vez mais substituem a palavra pela imagem; em meu entender, esta responsabilidade de promoção da Literatura não deve ser apenas dos professores de LM ou de Literatura, mas pode e deve ser partilhada por diferentes áreas disciplinares educativas, nomeadamente a de LE.

O Capítulo III - A literatura oral tradicional lusófona como meio para o desenvolvimento da competência intercultural foca essencialmente duas questões – a lusofonia e a abordagem intercultural –, que no último subcapítulo são relacionadas e aplicadas ao tema desta tese. No que diz respeito à primeira questão, a da lusofonia, este é sem dúvida um tema que incomoda e divide. Infelizmente, somos muitas vezes levados a formar opiniões com base nas informações que recebemos através dos *media*, sem nos darmos ao cuidado (muitas vezes por falta de tempo) de estudar bem o assunto; assim foi a minha relação inicial com a problemática da lusofonia. No entanto, quando passei da Faculdade de Letras para a Faculdade de Ciências Sociais, fui obrigada a estudar o assunto e, consequentemente, consegui construir uma opinião mais fundamentada. Posso dizer por experiência própria que este é um passo que todos os professores de PLE deveriam dar, pois tanto estes como os alunos poderão ganhar muito com o estudo e a inclusão da lusofonia no ensino/aprendizagem do PLE. O segundo tema que analiso neste capítulo é o da relação intrínseca entre cultura e língua, mais precisamente entre cultura e LE; a educação para a interculturalidade tem sido uma das principais estratégias da UE, que tem poupado poucos esforços à prossecução deste objetivo, quer através de programas de intercâmbio, quer promovendo a edição e divulgação de estudos e diretivas. Cabe ao professor de LE aproveitar esta política para promover nas suas aulas o desenvolvimento

da competência intercultural, competência esta essencial à formação de cidadãos conscientes e solidários.

O **Capítulo IV - A literatura oral tradicional lusófona como meio para o desenvolvimento da competência de compreensão oral** analisa a questão da importância da oralidade no processo de aprendizagem de LE. Uma das consequências positivas do surgimento das abordagens comunicativas na didática de LE foi o relevo dado às competências de comunicação oral no processo de ensino/aprendizagem de LE.⁵ Sendo o objetivo primeiro daquelas abordagens o domínio da língua tal como ela se utiliza na realidade, a ênfase nas competências orais é fundamentada na prioridade do uso da oralidade na comunicação humana. Por outro lado, e uma vez que este trabalho inclui a Literatura, não nos podemos esquecer de que, à semelhança da anterioridade da oralidade em relação à escrita, a linguagem literária é originalmente oral e que a essência da oralidade literária se prolongou na literatura escrita; como afirmou Sophia de Mello Breyner Andresen, “a inteireza da palavra é oral e não escrita” (citada por Carlos Mendes de Sousa, 2000, p. 19). Relativamente ao conteúdo deste capítulo, ele focará sobretudo a competência de compreensão oral, pois foi sobre o desenvolvimento desta que mais trabalhei com o tema da literatura oral tradicional lusófona nas minhas aulas.

Finalmente, a **Conclusão** final deste trabalho inclui um resumo integrando as diferentes perspetivas focadas nos capítulos anteriores, assim como algumas considerações finais sobre o tema.

⁵ Abro um novo parêntesis para dizer que a anterioridade e prioridade da oralidade na língua não foi o princípio-base com que comecei a ensinar, uma vez que as línguas estrangeiras que aprendi, aprendi-as com livros, com uma base escrita, portanto (para não falar no estudo de linguística portuguesa), e que, como escrevi no início desta introdução, as minhas aprendizagens influenciaram muito o modo como ensinava e ensino; no entanto, quer por orientações exteriores (“dar aulas de comunicação”) quer pelo facto de começar a compreender melhor as necessidades reais dos alunos e o processo de aprendizagem de LE, e também pela minha própria experiência com a língua húngara, percebi que a oralidade foi e é o princípio fundador e transformador de uma língua natural viva. Atualmente, é deste pressuposto que parte a minha visão educativa no ensino do PLE.

I

A literatura oral tradicional

A literatura oral tradicional como Literatura

A expressão *literatura oral tradicional*

Classificações da literatura oral tradicional

Características da literatura oral tradicional

Um verdadeiro artista, um Ésquilo, um Sófocles, um Dante, um Shakespeare, um Goethe acha na tradição popular todas as formas para exprimir a sua concepção da natureza e da humanidade.

(Adolfo Coelho, 1979/2005, p. 49)

No curso de Estudos portugueses da Faculdade de Letras de Budapeste, os alunos do nível MA entram em contacto com a literatura oral tradicional quando frequentam as disciplinas de literaturas africanas; a abordagem – diga-se de passagem, muito superficial – da oralidade literária só é feita com o intuito de melhor compreender autores como Mia Couto, por exemplo. Ou seja, os alunos procuram explicar características literárias das obras estudadas recorrendo à literatura oral, mas não se dedicam ao estudo desta.

Este facto é um exemplo de duas tendências, que se verificam em diversos contextos: (1) existe por vezes uma certa inferiorização ou marginalização da literatura oral tradicional em relação à literatura escrita canonizada (salvo raras exceções, como a poesia homérica, por exemplo), e (2) a literatura oral tradicional nem sempre é valorizada por si, ou seja, é a literatura escrita o ponto de partida, o objeto de estudo, sendo a primeira olhada na perspetiva da segunda.

Muitos autores consideram a literatura oral tradicional como paraliteratura, olhando-a como uma pré-Literatura, origem arcaica da Literatura, mas ultrapassada por esta. Pessoalmente, julgo que esta perspetiva não é correta, pois, se a literatura escrita é sem dúvida a mais divulgada, nela ainda se encontram inscritos os processos e motivos oriundos da literatura oral tradicional que primeiramente transformaram o discurso verbal num discurso literário. Acrescente-se ainda que, com o desenvolvimento das novas TIC, o equilíbrio entre a escrita e a oralidade tem vindo a ser reequacionado, o que poderá significar uma revalorização do discurso oral performativo.

Não sendo objetivo desta tese uma análise científica aprofundada da produção literária com origem na tradição oral, não deixa de ser necessário abordar o assunto, para fundamentar o título deste trabalho. Neste capítulo, em primeiro lugar proponho-me defender **a literatura oral tradicional como Literatura**, inclusão que julgo pertinente e que tento fundamentar neste primeiro subcapítulo, descrevendo as características que ambas partilham, apontando também algumas diferenças. Os restantes subcapítulos serão dedicados exclusivamente à literatura oral tradicional: começarei por fundamentar a opção pela **expressão *literatura oral tradicional*** em detrimento de outras possibilidades, para em seguida analisar as **classificações da literatura oral tradicional**; para concluir, descrevo as **características da literatura oral tradicional**, que a distinguem da literatura escrita.

A literatura oral tradicional como Literatura

Antes de descrever a literatura tradicional oral, importa definir de um modo preciso o objeto que a expressão nomeia – um *corpus* e um *sistema*.

Em relação ao *corpus*, este será identificado com mais pormenor no subcapítulo “Classificações da literatura oral tradicional”; quanto à sua definição como sistema, institucionalizado ou não, este problema remete para questões como a da *literariedade* e do *cânone literário*.

Atendamos primeiro à problemática em torno da *literariedade*.

O questionamento sobre a possibilidade de existirem propriedades universais e atemporais que transformarão um ato verbal num ato literário é igualmente válido quando falamos da literatura oral tradicional. Tal como nas obras da literatura escrita⁶, o texto literário oral distingue-se de outros tipos de linguagens verbais pelo modo como é estruturado, pela enfatização da sua função estética, pelo seu léxico motivado.

Falando de *literariedade*, uma vez ultrapassada a conceção formalista acontextual, interessa debater a problemática do ponto de vista da semiótica comunicacional. A nova visão, surgida com base nos estudos de pragmática linguística, defende que, a existirem, os elementos formais responsáveis pela *literariedade* do texto⁷ se submetem incondicionalmente a “mecanismos de comunicação”, uma vez que a obra literária “apresenta introjectados, inscritos na sua própria textualidade, um emissor, um receptor e um referente. O leitor, a fim de ler o texto literário como literatura, tem de aceitar esta convenção” (Aguiar e Silva, 2004, p. 47). Algumas perspetivas mais radicais chegam

⁶ Várias são as possibilidades para designar a literatura do *corpus* consensualmente tido como literário, tais como *literatura oficial*, *literatura canónica*, *literatura legítima*, *literatura-instituição*; opto pela expressão *literatura escrita* por querer enfatizar a oposição à oralidade, e achar que, embora em número menos significativo, podemos encontrar na oralidade literária obras canónicas, tais como a poesia homérica, para além de que existe atualmente um esforço para a instituição e legitimação da literatura oral. De notar que, no contexto deste trabalho, *literatura escrita* não significa literatura transcrita, mas sim a literatura que nasce para a escrita.

⁷ Para este trabalho, utilizo o termo “texto” de acordo com o significado de Aguiar e Silva: “realização concreta, numa determinada situação comunicativa, do sistema linguístico”, definição aplicável tanto a produções escritas como orais. (2004, p. 187).

mesmo a negar que o *ser literário* possa ser determinado pelo autor, defendendo a *literariedade* como uma propriedade totalmente definida pela interpretação particular de cada recetor.

Relativamente à “convenção” mencionada por Aguiar e Silva, a existência de um contrato entre emissor e recetor é igualmente obrigatória quando falamos de literatura oral tradicional: por exemplo, o recetor só identificará um conto tradicional como tal, se conhecer e aceitar as características que definem estes géneros narrativos. Ao ouvir a expressão “era uma vez”, o recetor é instantaneamente levado a acreditar estar prestes a ouvir um conto tradicional (e não uma notícia de imprensa, por exemplo). No entanto, a existência de uma convenção entre emissor e recetor não é por si só condição definidora do ato literário, uma vez que em todos os atos de comunicação no nosso dia a dia, só é possível decifrar corretamente a mensagem aceitando uma determinada convenção.

Se “tudo é comunicação”, e o ato literário é sempre um ato comunicativo convencionado, este não deixa de ter características próprias, que o distinguem de outros atos comunicativos. À semelhança do que acontece com a literatura escrita, a literatura oral é também um sistema semiótico de segundo grau. No entanto, se na literatura oral tradicional o código linguístico é conotativo, a função comunicativa é, por excelência, e por vezes explicitamente, pedagógica, o que se verifica mais raramente na literatura escrita. Se atendermos a que nesta os polos opostos da *força pedagógica*, chamemos-lhe assim, se situam entre o realismo/naturalismo e “a arte pela arte”, no caso da literatura oral tradicional a variação poderá ser exemplificada com o par fábulas/cantigas. Por outras palavras, na literatura escrita a *força pedagógica* depende normalmente do momento histórico, ao passo que na literatura oral tradicional a variação depende da forma literária.

Uma possibilidade de conciliação entre as duas visões de *literariedade* – a pragmática radical e a estética autotélica – poderá ser encontrada na teoria dos *atos discursivos*. Nas palavras de Carlos Reis, “o discurso literário pode ser entendido como um quase-acto discursivo, capaz de imitar uma força ilocutória, que é, finalmente, apenas ilusória” (1995, p. 116). Ou seja, segundo o autor, o ato literário constituirá apenas um *jogo discursivo*, onde não são enunciadas verdadeiras asserções, apenas imitações destas. Esta ilusão comunicativa liga-se a um outro aspeto definidor do ato literário, a

ficcionalidade, propriedade aplicável tanto à literatura escrita como à literatura oral tradicional.

Apesar de a procura de características universais e atemporais que definam o ato verbal como literário continuar a ser um problema central nos estudos literários, é preciso aceitar que a definição de *literário* é antes de mais uma classificação de uso, determinada por critérios não necessariamente literários, mas antes históricos e culturais, variando por isso no espaço e no tempo. Nas palavras de Tynianov, “ce qui est ‘fait littéraire’ pour une époque, sera un phénomène linguistique relevant de la vie sociale pour une autre et inversement, selon le système littéraire par rapport auquel ce fait se situe” (citado em Reis, 1995, p. 113).

A questão da aceitação de um texto como sendo ou não *literário* – que depende do que cada época e lugar determinar que seja – leva-nos diretamente ao tema do *cânone literário* e da *institucionalização* da literatura oral tradicional.

Conforme teoriza Bernard Muralis, “a Literatura Popular não acede à – e empregamos quase ironicamente o termo – dignidade de instituição como acontece com a «literatura culta»” (Pinto-Correia, 1988, p. 20); de facto, se a literatura oral tradicional se aproxima da literatura escrita enquanto sistema comunicativo estético, o mesmo já não acontece quando falamos sobre institucionalização e canonização.

De acordo com a definição do “E-Dicionário de Termos Literários”, o *cânone* configura “o corpo das obras (e seus autores) social e institucionalmente consideradas ‘grandes’, ‘geniais’, perenes, comunicando valores humanos essenciais, por isso dignas de serem estudadas e transmitidas de geração em geração” (Duarte, s.d.). O discurso canónico é por natureza normativo, sendo definido por diferentes entidades, tais como a crítica e os prémios literários, agentes e editoras literárias, as instituições de ensino, o poder institucionalizado e os próprios escritores.

Relativamente à literatura oral tradicional, sobressai imediatamente o facto de a crítica e os prémios literários não contribuírem para a inclusão daquela no *cânone literário*, devido à ausência de um autor identificável e à sua atemporalidade. Ao contrário da literatura tradicional, tanto a crítica como os prémios literários são entidades que se relacionam com uma coordenada histórica e/ou geográfica, destinados a obras ou autores

específicos, muitas vezes a jovens escritores com o intuito de motivação. A crítica e os prémios vivem no presente e para o futuro.

É certo que se podem premiar investigadores, coletores e difusores do património literário oral; por outro lado, a distinção “Património Cultural Imaterial da Humanidade” da UNESCO tem contribuído de forma essencial para destacar e divulgar a importância do património literário oral tradicional. No entanto, em nenhum dos casos poderemos falar em ‘prémios literários’, uma vez que no primeiro caso falamos não de Literatura mas sim de estudos literários, e no segundo caso também não são as qualidades literárias em si que são valorizadas, mas a função simbólica cultural do ato literário.⁸

Em relação aos agentes e editoras literárias, estes tanto ditam como são obrigados a seguir o ‘gosto público’ e a moda do momento. Já no que diz respeito à autoridade institucionalizada, para além de poder atuar através de mecanismos diretos de censura literária, a sua ação mais eficiente e com resultados a longo prazo será sem dúvida através da determinação dos programas escolares, no caso específico de Portugal com a definição das Metas Curriculares de Português e das obras literárias de referência.⁹ É efetivamente o Ensino – métodos e projetos educativos, programas curriculares e instituições escolares e universitárias – o maior responsável pela divulgação do cânone literário, e consequentemente pelo possível entendimento do património literário oral tradicional como parte desse cânone.

Uma última referência deve ser feita sobre o papel que os escritores podem ter na visão da literatura oral tradicional como literatura não marginalizada. As literaturas pós-coloniais – com filiação na tradição literária europeia e nas suas próprias tradições locais – têm contribuído para a desconstrução da perspetiva tradicional europeia de Literatura. A relação, por vezes direta, que as obras literárias pós-coloniais mantêm com a tradição literária oral, tem levado ao questionamento e à procura de um novo entendimento da Literatura.

⁸ Duas notas importantes: as tradições literárias orais distinguidas como Património Imaterial da Humanidade são também atos performativos – teatrais, musicais ou de dança. Por outro lado, note-se que, em sentido estrito, um prémio literário não é verdadeiramente literário mas metaliterário.

⁹ Estas metas, estabelecidas pela Direção-Geral da Educação, podem ser consultadas na página desta entidade: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>.

A par da emergência das literaturas pós-coloniais, estão algumas mudanças sociais e culturais, tais como o pensamento relativista moderno, a massificação da cultura e o multiculturalismo, responsáveis também pelo questionamento do cânone literário. Embora algumas obras sejam consensualmente consideradas canônicas, a falta de consenso perante diversos outros casos é indicativa do relativismo do *ser literário*. Por outro lado, a massificação da cultura e a proliferação de literaturas marginais, fenómenos associados à emergência dos *mass media*, tornaram ainda mais difícil uma definição inquestionável de *literário*.

Voltando à questão da emergência das literaturas pós-coloniais, como mencionei anteriormente, estas são importantes por questionarem o cânone literário europeu – de cariz universalista –, obrigando a um novo modo de olhar e definir Literatura.

Ana Mafalda Leite, na sua obra “Literaturas Africanas e Formulações Pós-coloniais”, escreve precisamente sobre a influência das literaturas pós-coloniais africanas na definição e estudo da Literatura, referindo que as mesmas “salientam (...) a importância da variante em relação à norma e levantam questões acerca do género de escrita que cabe ou pode preencher a categoria de literatura” (2003, p. 25). Mais à frente a autora escreve também que

as literaturas africanas, como resultado da combinação com narrativas tradicionais orais, oferecem alternativas à maneira de conceber a estrutura narrativa; ao incluírem muitas formas de arte performativa, como o provérbio, o canto, a dramatização, criam uma discussão transcultural acerca da estrutura e das formas. (*op. cit.*, p. 27)

Nesta obra, Ana Mafalda Leite apresenta ainda exemplos de autores e obras pós-coloniais africanas em que é visível uma dialética entre a oralidade e a escrita, através da inserção de textos (provérbios, por exemplo) da tradição oral, ou ainda ao nível estrutural.¹⁰ Sobre esta dialética, a autora explica que o termo *intertextualidade* é insuficiente, propondo o termo *intersemiótica*, uma vez que não são apenas textos da

¹⁰ Por exemplo, “no uso de uma estrutura linear da intriga, na mobilidade temporal e espacial, e ainda no recurso à viagem iniciática, ao carácter autobiográfico, à estrutura dialogal, e à mistura de géneros” (*ibid.*, p. 86).

oralidade que são utilizados, mas também se faz uso de “motivos, símbolos, gestos rituais e mesmo assumpções inarticuladas que acompanham as execuções orais” (*ibid.* p. 46).

Finalmente, num capítulo dedicado ao romance *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto, Ana Mafalda Leite sintetiza justamente o que vários autores têm vindo a defender, o ser necessário “reinvestir a memória da tradição oral de um estatuto literário”.¹¹

A expressão *literatura oral tradicional*

Uma vez fundamentada a importância da literatura oral tradicional, e a sua inclusão, por direito próprio, no campo alargado da Literatura, passemos agora a analisar mais pormenorizadamente o conceito e *corpus* que engloba.

A definição de Literatura, mesmo quando entendida como literatura escrita, não é uma tarefa fácil devido à polissemia do vocábulo; no entanto, quando falamos da tradição literária oral, a questão torna-se ainda mais complicada, uma vez que logo à partida nos confrontamos com a falta de consenso quanto à forma de nomear este modo de expressão literária.

Várias têm sido as alternativas propostas para definir um mesmo objeto de estudo: *património oral*, *literatura oral tradicional*, *literatura oral popular*, *literatura de expressão oral*, ou *literatura tradicional de expressão e transmissão oral*. Outras expressões há ainda – *literatura tradicional*, *literatura popular*, *literatura étnica* – que preferem omitir o termo *oral*, devido à visível contradição entre os vocábulos *literatura* (do latim *lettera* – letra, caráter alfabético) e *oral*, ou por defenderem que a presença deste termo tenderá a excluir as produções transcritas; na tradição anglófona de estudos literários a escolha divide-se normalmente entre *oral literature* e *folk literature*.

Alguns estudiosos, como Ruth Finnegan, defendem no entanto a utilização de um termo completamente original – *oratura* –, inicialmente proposto pelo linguista ugandês Pio Zirimu, em 1970, em substituição equitativa da expressão *literatura oral*. Mas, apesar

¹¹ O título completo do capítulo é “Gêneros orais representados em *Terra Sonâmbula* de Mia Couto – reinvestir a memória da tradição oral de um estatuto literário” (*ibid.*, p. 43).

de o termo figurar em vários estudos sobre a matéria, muitos autores mostram-se relutantes em aceitar o novo vocábulo, apontando como principal crítica o facto de *oratura* poder indicar uma total separação em relação à Literatura, separação essa pouco aceite. Deste modo, *oratura* tem vindo a adquirir um novo significado, sobretudo na área de estudos das artes performativas, designando “a genre of written literature at the cusp between spoken and written literatures, referring to written fictions that mix different performing genres” (Kaboré, 2007, p. 27).

O professor e investigador Manuel Viegas Guerreiro, fundador do Centro de Tradições Populares Portuguesas¹², defende o termo *literatura popular*, afirmando ser “o de mais extenso significado e o que prefiro. Cabe nele toda a matéria literária que o povo entende e de que gosta, de sua autoria ou não” (1993, p. 7). Nesta expressão caberá portanto não só a produção literária que o povo “assina” e transmite, mas também a de que gosta, como é exemplo o romance “Amor de Perdição” de Camilo Castelo Branco. No entanto, vários estudiosos criticam a escolha de *literatura popular*, argumentando que o vocábulo *popular* se presta a conotações negativas, por oposição a *erudito* ou *culto*, podendo também a expressão ser relacionada com *literatura de massas*.

Por outro lado, *literatura tradicional*, no sentido dos textos literários consolidados de geração para geração, exclui não só a marca do “oral”, como também ignora os textos mais recentes, como por exemplo, contos urbanos.

João David Pinto-Correia, discípulo de Viegas Guerreiro e hoje investigador do mencionado Centro de Tradições Populares Portuguesas, dá uma importante contribuição, diferenciando quatro grupos: a *literatura popular não tradicional* (de sucesso efémero), a *literatura popularizante* (na qual se incluem obras de autores da literatura escrita inspiradas na literatura tradicional), a *literatura popular tradicionalista* (incluindo matéria de autoria de alguém “do povo”) e, finalmente, o *corpus* e sistema que interessa para este trabalho, a *literatura popular tradicional*, reunindo as obras “aceites e transmitidas ao longo dos tempos, património cultural, colectivo e anónimo” (Correia, 1993, p. 63). No seu artigo “A Literatura Popular e as suas marcas na produção literária portuguesa do séc. XX – uma primeira síntese” (1988), Pinto-Correia distingue as duas

¹² Centro de Tradições Populares Portuguesas Professor Manuel Viegas Guerreiro (CTPP) da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa: <http://ww3.fl.ul.pt/unidades/centros/ctp/index.htm>.

vertentes da *literatura popular tradicional*: a *literatura escrita tradicional* e a *literatura oral tradicional*.

É exatamente esta expressão – *literatura oral tradicional* – que escolhi para figurar no título da tese, por acreditar que, apesar de uma certa contradição entre as palavras *literatura* e *oral*, é importante expressar nela a questão fundamental da *oralidade*. No caso em questão, entendo *oral* como “com marca da oralidade”, distinguindo *literatura oral* (*oral literature*) de *literatura falada* (*spoken literature*) – *literatura oral* será a que apresenta as características do discurso literário de natureza oral (independentemente de a forma de transmissão ser oral ou escrita), e *literatura falada* o discurso literário (de natureza oral ou escrita) transmitido oralmente.

A necessidade de especificar, no título deste trabalho, que se trata de *literatura oral tradicional*, segundo a classificação definida por João David Pinto-Correia, justifica-se pelo *corpus* base de referência das atividades descritas neste trabalho, que coincide com o *corpus* definido por este estudioso como sendo o da *literatura oral tradicional*.

Fica no entanto a ressalva de que a escolha da expressão *literatura oral tradicional* não é pacífica nem será a única possível, mesmo tendo em conta o material utilizado nas aulas referidas nesta tese, uma vez que, como afirma o próprio Pinto-Correia, talvez “tenhamos de reconhecer que, se formos fiéis aos significados estritos dos respectivos qualificativos, nenhuma das alternativas coincida com o que ela se propõe abranger” (1993, p. 63).

Classificações da Literatura Oral Tradicional

Se parece não ser possível chegar a um consenso sobre como nomear a *literatura oral*, encontramos uma dificuldade semelhante em relação à classificação e delimitação dos vários géneros deste tipo de *literatura*. Como chama a atenção Ana Mafalda Leite,

devemos assinalar que nos textos tradicionais de oralidade, a noção de género, tal como é empregue pela teoria literária, não tem equivalência no caso dos géneros orais, devido ao alto grau de mudança e transferência de materiais entre os vários géneros detectados. (2003, p. 47)

Vladimir Propp, na sua obra “Morfologia do Conto Maravilhoso”, logo no início do capítulo “Para um Histórico do Problema” defende a necessidade de “uma classificação exata”, explicando que “da exatidão da classificação depende a exatidão do estudo posterior” (1928/2000, p. 9). Criticando diversas classificações existentes (W. Wundt, R. M. Volkov, Vesselóvski, J. Bédier, Aarne), por falta de “profundidade científica”, Propp faz no entanto uma ressalva para a utilidade prática do Índice de Aarne; apesar de considerar este mais um “guia prático” do que estudo científico, Propp acaba por qualificar esta classificação de “cômoda” (*op. cit.*, p. 12). Esta proposta classificatória, criada pelo finlandês Antti Amatus Aarne, foi posteriormente ampliada pelo norte-americano Stith Thompson, dando assim origem ao “Sistema de Classificação de Aarne-Thompson” que, embora apresentando algumas imperfeições, continua até hoje a ser o mais utilizado.¹³

Em Portugal, as últimas décadas do séc. XIX e as primeiras do séc. XX viram surgir várias recolhas de contos da tradição oral literária portuguesa, assinadas por Adolfo Coelho, Teófilo Braga e Consiglieri Pedroso, entre outros. Os critérios classificativos do material recolhido varia consoante o autor (embora normalmente se baseiem no Índice de Aarne), e todas elas se evidenciam mais como coleções de contos, por vezes mesmo desorganizadas e confusas, do que estudos consolidados sobre o tema.

Consiglieri Pedroso, por exemplo, em “Contos Populares Portugueses”, referindo que as classificações existentes são “mais ou menos viciosas” e mais baseadas na forma do que na “essência do conto” (1910/2011, p. 39), assume que a sua preocupação foi não tanto a classificação, mas antes o critério científico de recolha e documentação, tendo os contos sido recolhidos “da boca virgem do povo” (*op. cit.*, p. 35).¹⁴

De referir no entanto que, tendo em conta o número de variantes existentes e as relações de semelhança e diferença entre estas, a dificuldade de classificação é compreensível – a título de exemplo, a segunda edição (1914-1915) de “Contos Tradicionaes do Povo Portugez” de Teófilo Braga inclui 407 textos.

¹³ Em 2004, o “Sistema Aarne-Thompson (AT)” foi objeto de nova revisão e ampliação, desta vez por Hans-Jörg Uther, passando a ser chamado de “Sistema Aarne-Thompson-Uther (ATU)”.

¹⁴ Maria Leonor Machado de Sousa, no prefácio desta edição, afirma justamente que o critério científico de recolha e documentação “não se estendeu à organização do material” (*ibid.*, p. 14).

Apesar do problema referido acima, para podermos falar, debater e analisar as diversas obras da literatura oral é necessário optar por uma classificação, mesmo que imperfeita ou incompleta. Para este trabalho, escolho novamente os estudos publicados por João David Pinto-Correia, mais precisamente a classificação proposta no artigo “Os géneros da Literatura Oral Tradicional: contributo para a sua classificação”, publicado na “Revista Internacional de Língua Portuguesa” (nº. 9, julho de 1993). Pinto-Correia propõe um paralelismo entre as divisões modais da literatura escrita e da literatura oral: *composições líricas*, *composições narrativas* e *composições dramáticas*.

Relativamente às composições líricas, o autor afirma que

dizem respeito à autêntica experiência da vida do Povo, na qual o sentimento ou a crença se revela como o suplemento principal da vivência quotidiana. São quase sempre em verso, podendo, no entanto, em certos casos, como nas «benzeduras», se manifestarem em prosa.
(*op. cit.*, p. 65)

Neste conjunto, Pinto-Correia identifica três subconjuntos:

(i) *Práticas de carácter práctico-utilitário*:

- (a) *práticas de intenção mágica e religiosa* – tais como rezas, orações, ensalmos, benzeduras, exorcismos, cantigas de embalar.
- (b) *práticas de sabedoria* – provérbios, sentenças, máximas, ditos e expressões estereotipadas.
- (c) *práticas de intenção meramente utilitária* – pregões.

(ii) *composições de carácter lúdico*, onde se distinguem:

- (d) *rimas infantis* – fórmulas encantatórias, lengalengas, anfiguris, trava-línguas.
- (e) *cantigas* – cantigas de raiz medieval, cantigas «inteiras», cantigas de quadras soltas, quadras e outras.
- (f) *adivinhas*.

(iii) *Varia* – textos líricos que não se enquadram em nenhum dos outros subconjuntos.

No que diz respeito às *composições narrativo-dramáticas*, que Pinto-Correia descreve como “acções completas ou pequenos episódios narrativos, sempre completados pelo diálogo” (*ibid.*, p. 67), são identificados quatro subgrupos:

- (i) *composições explicativo-exemplares*, relatos verosímeis, explicativos de factos para os quais a razão não é suficiente; nelas se incluem mitos, lendas, fábulas e apólogos.
- (ii) *composições registadoras-elementares*, onde o foco é a experiência humana – real ou mágica; nestas composições verifica-se uma simplicidade estrutural, mas complexidade semântica; delas fazem parte os romances e os contos.
- (iii) *composições críticas (humorísticas)* – as anedotas – que Pinto-Correia considera como “o género por excelência vivo da tradição oral moderna” (*ibid.*, p. 68).
- (iv) *varia*, agrupando outras histórias narrativo-dramáticas que não se inserem em nenhum dos três subconjuntos anteriores.

Pinto-Correia chama a atenção para o facto de, embora na sua maioria as composições narrativo-dramáticas serem em prosa, por vezes elas são apresentadas em verso.

Finalmente, nas *composições dramáticas*, encontramos peças e diálogos divididos em:

- (i) *composições exemplares*, assim designadas devido à exemplaridade significativa das suas personagens ou acontecimentos nelas relatados; neste subgrupo encontramos tragédias e dramas, comédias e autos.
- (ii) *composições críticas*, nas quais são objeto de crítica determinadas pessoas ou temas – entremezes, cegadas.
- (iii) *composições registadoras do quotidiano* – representações e diálogos.

É necessário enfatizar que a opção por esta divisão classificatória obedeceu a um princípio utilitário – de adequação ao *corpus* de referência desta tese –, e não deve ser entendida como uma crítica a outras propostas.

Características da literatura oral tradicional

A principal característica diferenciadora da literatura oral tradicional – e aquela que está na origem de todas as suas particularidades – é a *oralidade*. Como mencionei no início deste capítulo, no estudo da *oralidade* é pertinente e útil a distinção entre as designações *oral* (*oral*) e *falada* (*spoken*).

A oralidade liga-se profundamente à *performance*, o que significa que as características textuais do discurso literário oral são dependentes de situações de presencialidade. Consequentemente, só é possível compreender as características da literatura oral tradicional partindo deste princípio, ou, nas palavras de Ruth Finnegan, “treating their orally performed qualities as crucial to their literary realization” (2005, p. 166). Numa perspetiva pragmática comunicacional, a criação do texto oral submete-se a mecanismos de comunicação específicos e diferentes dos que ocorrem na literatura escrita, uma vez que a opção por uma ou outra estrutura ou personagem é sempre decidida em função da sua atualização em público.

Estabelece-se assim um certo paralelismo com a dialética *texto dramático/atuação teatral*, uma vez que, tal como no caso do teatro, o texto oral tradicional é sempre completado com a atuação do contador, que atualiza o texto tendo em conta a situação – lugar, tempo, público.

A adaptação do texto pela interação com o recetor num contexto específico leva-nos à segunda característica principal da literatura oral tradicional – a sua *variabilidade*. A produção literária oral é a materialização do provérbio “quem conta um conto acrescenta um ponto”.

Isto não significa, porém, que o narrador tenha toda a liberdade de transformação; pelo contrário, essa liberdade pode ser bastante limitada. O contrato entre narrador e ouvinte fundamenta-se numa convenção – normalmente mais rígida do que no caso da

literatura escrita – e, se o narrador se afastar muito das regras dessa convenção, pode causar estranhamento¹⁵. O ouvinte espera uma determinada escolha de motivos temáticos – se o conto incluir três irmãos, esperará que seja o irmão mais novo a vencer a prova; se incluir um animal, esperará que a raposa represente a *esperteza*.¹⁶ O narrador não poderá, também, como acontece na literatura escrita, jogar com a sequência temporal narrativa, não recorrerá a analepses ou prolepses, pois daí resultaria que o ouvinte não conseguiria acompanhar a sequência dos acontecimentos.

A *limitada originalidade* do texto literário oral – que contrasta com a ilimitada existência de variantes – configura assim a terceira grande característica da literatura oral tradicional.

Por outro lado, a liberdade do narrador – que não é limitada à seleção rigorosa de determinadas funções, como propõe Propp – é de extrema importância, pois, para além de ser responsável pelo entusiasmo e atenção do público, ao manipular criativamente os elementos da história e a linguagem, ele é também aquele que atualiza a narrativa, fazendo a ponte entre o passado mítico e a realidade atual. Como explica Rosário em relação às narrativas tradicionais:

A sua acção decorre num espaço e num tempo que podem ser identificados. Quer isto dizer que procuram criar a ilusão de actualidade reportada através da aproximação da realidade social. De toda a forma, porém, não rejeitam a carga mítica. Ocupam assim uma posição de charneira entre o *imaginário mítico* e a *realidade social* do dia a dia. (1989, p. 261)

A existência de inúmeras variantes, resultado de atualizações contextuais, vai também contrastar com uma outra característica importante: a *universalidade*. Esta é explicada por diversos autores pela existência de um fundo mítico comum, que apesar de não poder ser explicitamente definido, não deixa de ser compreendido ou sentido. Adolfo Coelho escreve:

¹⁵ Esta limitação da criatividade é variável dentro da própria literatura oral tradicional; Lourenço Rosário, a propósito da diferença entre mitos e lendas, por um lado, e contos, por outro, explica: “o narrador de contos goza de muito maior liberdade na organização dos motivos temáticos do que o narrador de lendas ou mitos. As interdições e regulamentações são muito irredutíveis quando se trata de mitos.” (1989, p. 51).

¹⁶ Se pensarmos no espaço de alguns países, como Portugal; noutras regiões, outros animais representam a *astúcia*.

Segundo os irmãos Grimm, nos contos populares «são comuns os restos de uma crença que remonta a remotas eras e se exprime na representação formal de coisas supra-sensíveis. Esse elemento mítico é como os pequenos fragmentos de uma pedra preciosa esmigalhada que estão espalhados num solo coberto de fortes ervas com as suas flores, e que a vista perspicaz descobre. A sua significação, por mais obscurecida que esteja, é ainda sentida, e dá ao conto o seu conteúdo, satisfazendo ao mesmo tempo o amor natural pelo maravilhoso. Nunca ele é um puro jogo de cores e uma vã palavra». (1879/2005, p. 18)

Mais à frente, o autor descreve os contos populares como

um estágio avançado da transformação desse pensamento originário, e constituem vestígios mais ou menos fragmentários, claros ou deformados, de mitos e conceitos religiosos muito arcaicos, que perduraram na imobilidade do mundo mental do povo, arredado da acção renovadora do progresso racional. (*op. cit.*, p. 19)

O elemento mítico e mágico da literatura oral tradicional transparece em certos motivos simbólicos, como a preferência pelo número 3, ou pela importância de certos elementos como *a lua* ou *a noite*, por exemplo.

Um outro elemento distintivo da oralidade literária é a autoria coletiva dos textos tradicionais; este ‘anonimato’ significa que, ao contrário do que acontece na literatura escrita, que é centrada na marca do autor, a literatura oral tradicional existe da comunidade para a comunidade.

Outras características poderão também ser referidas, como por exemplo a frequente interação com outras formas de expressão – música e linguagem gestual – ou ainda a possibilidade de coexistir com outras atividades, nomeadamente laborais.

Relativamente às marcas discursivas, podemos apontar a dimensão mítica do tempo, a economia de texto e o recurso frequente a repetições, comparações, metáforas ou a hiperbolização, de modo a facilitar a sua compreensão e/ou memorização.

Uma vez definido o conceito e *corpus* da literatura oral tradicional, e descritas as suas principais características – as que tem em comum com a Literatura em geral e as que lhe são específicas –, podemos então debruçar-nos na análise das potencialidades da mesma, mais especificamente, da literatura oral tradicional lusófona, no ensino/aprendizagem do PLE.¹⁷

¹⁷ Embora fosse útil definir também neste capítulo o adjetivo “lusófona”, por motivos de coerência temática optei por incluir a análise da problemática em torno deste adjetivo no Capítulo III, uma vez que, no âmbito deste trabalho, considero ser uma questão essencialmente cultural.

II

A Literatura no ensino/aprendizagem de LE: o caso da literatura oral tradicional lusófona

A função cognitiva da Literatura

Ensino de língua/ensino de Literatura

A Literatura no ensino/aprendizagem de LE

O caso da literatura oral tradicional lusófona

A língua da literatura é língua em funcionamento, é discurso, que desenvolve e atualiza todas as possibilidades da linguagem, mostrando as maneiras como ela pode significar e até antecipando o ainda não-dito.

Elisabetta Santoro, 2007, p. 24

Há cerca de 5 anos, o diretor do Departamento de Estudos Portugueses da Faculdade de Letras de Budapeste pediu-me que desse uma aula à turma de MA, sobre “As viagens na minha terra” de Almeida Garrett e Arquitetura.¹⁸ A aula que preparei consistiu assim num cruzamento entre o Romantismo literário e o Romantismo na Arquitetura. Para além desta abordagem interartística, analisámos a descrição de espaços/lugares, interpretando e debatendo também a posição do autor, na obra, no que diz respeito à reabilitação do património arquitetónico; durante toda a aula, tive sempre o cuidado de trabalharmos paralelamente o léxico português nesta área.

O que ficou marcado na minha memória dessa aula foi a sensação de quão superficialmente os alunos estariam habituados a mergulhar em textos literários: conheciam bem o dicionário de literatura, mas não a Literatura. Posteriormente, em conversa com os mesmos, estes desabafaram sobre as dificuldades e desilusões que sentiam nas aulas de literatura do curso; hoje acredito que essas dificuldades tinham duas origens: a primeira, as obras literárias eram introduzidas no curso numa ordem cronológica (por exemplo, primeiro romantismo, depois realismo, etc.), e não atendendo ao nível de dificuldade linguística; a segunda razão seria a quase total separação entre língua e Literatura que, na altura, caracterizava o curso – os alunos, em casa decifravam o vocabulário, e na aula o professor apresentava a análise do contexto literário.

Este capítulo é exatamente dedicado à importância de uma aprendizagem integrada de língua e Literatura: começarei por descrever **a função cognitiva da Literatura**, descrição essencial à compreensão da relação entre **ensino de língua/ensino de Literatura** e à importância da **Literatura no ensino/aprendizagem de LE**; finalmente, analisarei com mais atenção **o caso da literatura oral tradicional lusófona**, nesta perspetiva.

¹⁸ Nessa altura dava aulas nesta instituição de “Prática de Língua portuguesa” aos alunos de BA, e de “Tradução” e “História da Arquitetura portuguesa” à turma de MA.

A função cognitiva da Literatura

No seu texto “As funções da Literatura” (1999), Maria Vitalina Leal de Matos descreve as diferentes dimensões literárias, mencionando, para além dos valores aristotélicos de *mimese* e *catarse*, a Literatura como expressão da interioridade do escritor, a Literatura como evasão, a Literatura como instrumento de intervenção social, e ainda a Literatura como objeto comercial. A autora faz igualmente referência à função cognitiva da Literatura, tanto como conteúdo de instrução, quanto como representação de uma cosmovisão. A estas dimensões, devem ser acrescentadas as funções estética, lúdica, e claro, didática.

Mas todos os valores da Literatura – do estético ao ético – podem ser abordados de um único ponto de vista: a Literatura como veículo de conhecimento; de facto, o saber que adquirimos através de uma obra literária integra diferentes valores, que se apresentam sistematizados numa determinada cosmovisão.

Na análise das diferentes dimensões cognitivas da Literatura, existem evidentemente diferenças a apontar entre a literatura escrita e a literatura oral tradicional; por exemplo, esta última nunca é um instrumento de evasão nem de expressão da interioridade do escritor, uma vez que, tal como foi afirmado no capítulo anterior, é indiscutivelmente orientada para o recetor – a comunidade – e não para o escritor – figura que no caso da produção literária oral é inexistente –, não se enquadrando nunca, por isso, no espírito da “arte pela arte”. Uma outra diferença a anotar, é a de que no caso da literatura escrita existe uma relação entre contexto histórico e equilíbrio entre funções, ou, se quisermos, proeminência de certa função em detrimento de outra, o que não é verificável no caso da expressão literária oral, que, como afirmei no capítulo anterior, é fundamentalmente a-histórica.¹⁹

¹⁹ Isto não quer dizer que não haja variações na importância que damos a cada um desses valores em diferentes coordenadas históricas: por exemplo, em certas épocas é dado mais valor à sua função didática, noutras à sua função lúdica. Mas as características textuais e de conteúdo das obras literárias tradicionais não variam de acordo o momento histórico, como acontece com a literatura escrita.

No entanto, na análise da função cognitiva literária que se segue, os argumentos que aponto são igualmente válidos nas duas formas de literatura, pelo que me referirei a ambas usando o termo geral de Literatura, realçando algumas particularidades da literatura oral tradicional quando pertinentes.

Vejamos, então, a dimensão cognitiva da Literatura.

Wolfgang Huemer, no seu artigo “Why read literature? - The cognitive function of form” (2007), introduz a questão com um pequeno extrato da peça de Aristófanes, “Rãs”:

EURÍPIDES	<i>(designando o público)</i> E mais, estes tipos aqui ensinei-os a falar ...
ÉSQUILO	Até aí estou de acordo. Mas antes de lhes teres impingido a lição, melhor fora que fosses desta para melhor!
EURÍPIDES a aplicar regras subtis, a medir versos de esquadro em punho, a pensar, a observar, a compreender, a gostar de argumentar, a maquinar, a ver más intenções em todo o lado, a reflectir sobre tudo e mais alguma coisa.
ÉSQUILO	Até aí estou de acordo. ²⁰

Tal como afirma Huemer, nestes versos Eurípedes apresenta as diferentes funções da Literatura – esta ensina a “falar” bem, “a pensar”, “a observar”, “a gostar de argumentar”, valores morais (“ver más intenções”) e, mais importante, “a refletir sobre tudo e mais alguma coisa”. Com esta última afirmação, Eurípedes defende que a Literatura não ensina apenas sobre si própria, nem apenas a falar bem, mas também sobre o que lhe é exterior, sobre o mundo e os homens.

²⁰ Versos 954 a 959. Esta tradução é de Maria de Fátima Silva e integra a série “Autores Gregos e Latinos – Tradução, introdução e comentário” (Imprensa da Universidade de Coimbra, Annablume, 2014). A fala de Eurípedes presente no texto de Huemer é a seguinte: “Then I taught these people (...) to talk ... and how to apply subtle rules and square off their words, to think, to see, to understand, to be quick on their feet, to scheme, to see the bad in others, to think of all aspects of everything”. (2007, p. 233).

A dimensão reflexiva da Literatura, declarada neste discurso de Eurípedes, é apontada também por Roland Barthes, no seu texto “Aula”, originalmente publicado em 1978:

Porque ela encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico mas dramático. (1978/s.d., p. 9)

A Literatura ensina-nos a refletir sobre o quê? Ainda em “Aula”, Barthes escreve que a Literatura não afirma saber alguma coisa, mas sobre alguma coisa²¹; a visão que a literatura nos oferece não é de natureza proposicional – verdadeira ou falsa; se assim fosse, se as pessoas lessem para conhecer factos verdadeiros, então optariam por textos científicos. Nas palavras de Catherine Elgin, a arte “does not, and does not purport to, deliver literal, descriptive truths. It seeks, rather, to challenge, to disorient, to disrupt, to explore, and thereby to reveal what more regimented approaches lack the resources to attempt” (citada em Huemer, 2007, p. 235). Apesar de nem sempre se observar esta intenção de desafio, o que é inegável é que qualquer expressão artística se define exatamente por uma relação subjetiva com a realidade – o seu objeto de desejo; no universo da Literatura, a cosmovisão veiculada nas suas obras é resultado de um processo dinâmico em que confluem valores universais e também interpretações individuais do autor e do leitor. Isto significa que, ao lermos, aprendemos através das nossas próprias experiências, individuais e coletivas, que configuram filtros na criação de novos sentidos.²² Na leitura literária, o processo cognitivo é por isso um processo dialético de reconfiguração ou resignificação.²³

Em “Aspectos cognitivos da literatura”, Axel Gellhaus descreve o conhecimento veiculado na Literatura como *modelado*:

A literatura e as artes constroem modelos para a percepção de realidade e para a reconstrução de experiência. (...). A literatura é, além disso, o

²¹ “(...) o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens”. (Barthes, 1978/s.d., p.9)

²² Essas experiências são também as literárias.

²³ O processo cognitivo é sempre de reconfiguração, não apenas no caso da criação/leitura literária.

espaço no qual modelos complexos de ação, modelos de convivência social ou de organização social e modelos da reflexão individual do ser-no-mundo podem ser representados não apenas de forma rememorativa mas também de forma antecipatória. (2012, pp. 7-8)

Continuando, o mesmo autor afirma que estes modelos

funcionam como modelos, como metonímias ou metáforas de situações de vida e de experiências de mundo. Metáforas – segundo a minha teoria – exercem no âmbito da língua a mesma função que as fórmulas possuem no âmbito da matemática: elas reduzem complexidade e são usadas como “macros” que nos permitem identificar e articular mais rapidamente as situações que percebemos. (*op. cit.*, p. 6)

Para Gellhaus, o conjunto desses modelos configura “um arquivo inesgotável de experiência humana de mundo, um gigantesco banco de dados de atos de pensamento objetivados” (*ibid.*, p. 7), sem o qual o desenvolvimento seria impossível, uma vez que a inexistência desse ‘arquivo’ significaria a ausência de um ponto de partida a partir do qual, por recusa ou aceitação das regras sociais gravadas na memória coletiva, a sociedade pode evoluir.

Estas considerações levam-nos a um ponto fulcral do processo cognitivo na Literatura, o seu aspeto social, duplamente presente, uma vez que a obra literária não só vincula modelos e atitudes sociais, mas também o faz na mais complexa (e completa) das nossas práticas sociais, a linguagem verbal. A dimensão cognitiva-social da Literatura é particularmente importante quando falamos sobre literatura oral tradicional, uma vez que ela é, por assim dizer, o seu objetivo. Na sua origem, quando a escrita ainda não tinha tomado o lugar que hoje tem²⁴, a literatura oral era um agente de socialização, responsável pela transmissão dos valores-modelo de uma sociedade ou comunidade, muitas vezes expressados diretamente, como acontece no caso das fábulas. Não nos esqueçamos, também, de que o facto de esta transmissão decorrer muitas vezes em contexto coletivo contribuía para o fortalecimento dos laços entre os membros da comunidade.

Os valores sociais veiculados na literatura oral tradicional são muitas vezes coincidentes com os presentes na literatura escrita; a razão para este facto é a precedência

²⁴ Lugar de primazia hoje posto em causa pelo paradigma audiovisual.

da oralidade literária em relação à escrita literária, sendo que esta última vai buscar os seus motivos e temas ao universo simbólico original, criado na oralidade.

Apesar de ambas as formas literárias veicularem sempre um conteúdo social, devemos estabelecer uma diferença central: é que no caso da literatura oral tradicional, o modelo social não é posto em questão, nem pelo emissor nem pelo leitor, o que não se verifica no caso da literatura escrita, em que se observa normalmente um diálogo com o modelo social, por aceitação ou refutação do mesmo, pelo escritor e/ou pelo leitor.

Independentemente desta diferença, o diálogo entre o modelo social presente na obra literária e o do imaginário do leitor leva este a refletir sobre esses modelos, contribuindo assim para a sua postura na sociedade; nas palavras de Wolfgang Huemer, a literatura “can enrich our actual abilities to engage in social practices or make us reflect upon the practices we already take part in” (2007, p. 237).²⁵

E o que é sem dúvida uma das vantagens da experiência literária, é que o encontro com novas realidades, mesmo quando difíceis, é indolor; como escreve Margarida Vieira Mendes, a Literatura permite ao leitor “o alargamento da experiência individual”, de modo a este

progredir no conhecimento do mundo, em particular no domínio social, da sensibilidade ética, sem ter de se defrontar com todas as experiências dolorosas, difíceis ou frustrantes que esse conhecimento e essa maior experiência envolveriam. (1999, p. 45)

Analisemos agora, em particular, o valor cognitivo da literatura oral tradicional.

Um erro comum é associar as formas narrativas à transmissão de modelos sociais, e as formas líricas, à função lúdica. Como já se disse anteriormente, a literatura oral tradicional tem uma dimensão marcadamente social; no entanto, quando pensamos em, por exemplo, trava-línguas, associando-os a um jogo com a língua, não devemos esquecer-nos de que esta última é, como também já se disse, o ato social por excelência do comportamento humano. Podemos dizer que a literatura oral tradicional tem como

²⁵ Huemer faz no entanto a ressalva de que nem sempre o leitor faz uma leitura crítica, por vezes imitando apenas as atitudes presentes na obra literária.

principal fim a transmissão – estética, simbólica, lúdica – de valores sociais, entre eles, a linguagem verbal.

Vejamos num exemplo – uma narrativa tradicional portuguesa – como esses valores sociais são veiculados.

Análise do conto “O cordão de ouro”²⁶

Como habitual nos contos tradicionais, das três filhas a mais nova é a heroína, sobre quem recaem as qualidades necessárias à exemplificação dos valores veiculados pelo conto: esta personagem mostra-se paciente, confiante, disposta a enfrentar novas dificuldades, na esperança de que a situação há de melhorar, se trabalhar. Ela representa ainda a fidelidade filial, deixando a casa da fada/vizinha e voltando para casa da mãe quando esta o quis, apesar de parecer gostar de estar na casa da fada e, embora não esteja explícito no texto, oferece a riqueza à mãe e às irmãs, sabendo que, como lhe disse a fada, elas haveriam de gastá-la. As suas irmãs, pelo contrário, impacientes e sem confiança no poder do trabalho, desanimaram perante a primeira dificuldade e nada fizeram para mudar a situação de pobreza em que a família vivia. A fada, escondida no papel de vizinha, demonstra um grande conhecimento da personalidade humana, recorrendo a uma prova bastante simples para verificar as qualidades das três jovens – fazê-las passar fome – e decidir qual de entre elas é digna da sua ajuda. Só depois de experimentar as três é que mostra poderes mágicos com a oferta do *cordão de ouro*. Os ourives são honestos e curiosos e, finalmente, o rei é, sobretudo, curioso e faz o necessário para tentar descobrir o significado do peso do cordão. Depreendemos que faz parte do lado “das personagens boas e exemplares”, pois o seu peso acaba por ser igual ao do cordão mágico e superior ao de todas as suas joias e diamantes, e mesmo ao do seu poder (simbolizado pelo cetro e pela coroa); o facto de ter compreendido a mensagem dos pesos iguais é um indicador da sua inteligência.

²⁶ Texto recolhido por Consiglieri Pedroso (1910/2011, p.285-288): ver Anexo 1.

Existem inúmeros contos nos quais três irmãos ou irmãs são postos à prova, mas onde apenas um deles (o mais ‘fraco’) ultrapassa as dificuldades e é recompensado. A moralidade que este conto encerra é a de que a paciência e a disponibilidade para o trabalho sem esperar recompensa imediata são premiadas; “O cordão de ouro” veicula assim os valores do trabalho paciente, da honestidade e da lealdade filial.

De um modo resumido, o que este – e com ele muitos outros contos – transmite é a ideia de que

a luta contra graves dificuldades na vida é inevitável, faz parte intrínseca da existência humana – mas que se o homem não se furtar a ela, e com coragem e determinação enfrentar dificuldades, muitas vezes inesperadas e injustas, acabará por dominar todos os obstáculos e sair vitorioso. (Bettelheim, 1975/2011, p. 16)

Embora à primeira vista assim o pareça, nesta narrativa os valores sociais/morais não são transmitidos de modo objetivo, existe um processo de associação simbólica – as personagens são tipificadas e sem nome, possibilitando deste modo que nos relacionemos com qualquer uma delas. Existe um elemento mágico que, para além de ajudar na marcação da ficcionalidade, é essencial à dimensão lúdica, e existem também elementos ancorados à realidade, como por exemplo uma situação de ‘pobreza/fome’ e a existência de diferentes classes sociais (realeza, povo).

Se a ficcionalidade é um elemento distintivo das narrativas, as formas líricas da literatura oral tradicional são sublinhadas pelo seu discurso poético, pelo (ab)uso dos recursos expressivos da língua, pela motivação da palavra. A propósito do lirismo na literatura oral tradicional, Anabela Almeida Gonçalves escreve:

Há uma forma lírica bastante acentuada nos ditos populares, que fazem analogias espantosas e poéticas nos provérbios, por exemplo. As próprias quadras populares que transitam de boca em boca são outro exemplo do lirismo popular, pois muitas vezes revelam um agudo senso amoroso e uma intensa e criativa relação com a natureza, inserindo de forma poética elementos da natureza nas rimas. (2005)

Relembremos, no entanto, que na classificação dos géneros da literatura oral tradicional, João David Pinto-Correia insere nas composições líricas formas expressamente utilitárias, como pregões; evidentemente que nem em todos os pregões se poderá encontrar um profundo lirismo, mas em muitos surpreende-nos a chamada ‘sabedoria popular’. Ao ouvirmos “Olha a língua daquela malandra!” somos inevitavelmente levados a sorrir, reconhecendo instantaneamente a caracterização da relação sogra/nora-genro.²⁷

Também encontramos o referido saber ancestral em provérbios e ditos populares, condensado em figuras de linguagem; “receptáculo de certa sabedoria, da verdade e da inverdade e das, como queria Nietzsche (1844-1900), «versões da verdade», o provérbio constitui um dos simulacros da própria linguagem, sempre em busca de si mesma” (Mucci, s/d). Já no que diz respeito a rezas, orações, ensalmos, benzeduras, exorcismos e mesmo em cantigas de embalar, nestes emerge todo um universo religioso e/ou mágico, condensado em textos de reduzida dimensão.

Todas estas formas da literatura oral tradicional veiculam saber intemporal e fazem-no em relação estreita com o uso criativo da língua; isto significa que, quando as estudamos, ou quando as propomos como objeto de trabalho, devemos ter em conta esta dialética conhecimento/língua.

Ensino de língua/ensino de Literatura

Embora hoje seja aceite com naturalidade que a Linguística se debruça (também) no que é “incontestablement langage, à savoir, le texte littéraire” (Barthes, 1968, p. 3)²⁸, esta relação nem sempre foi assim, pois tempos houve em que a Linguística se recusou a

²⁷ Note-se que as particularidades desta relação foram muito provavelmente reconhecidas pelo ‘povo’, muito antes de qualquer formulação científica da mesma.

²⁸ “N’est-il pas naturel que la science du langage (et des langages) s’intéresse à ce qui est incontestablement langage, à savoir, le texte littéraire?” (Barthes, 1968, p. 3)

estudar a linguagem literária, considerando que “la littérature se situait en grande partie en dehors du langage (dans le social, historique, l'esthétique)” (*op. cit.*, p. 3).²⁹

À semelhança da relação Linguística/Literatura, a evolução do ensino de LE tem sido marcada por momentos de separação e outros de aproximação entre língua e Literatura.

Elisabetta Santoro, na sua tese “Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em cursos de Letras” (2007) analisa esta questão: inicialmente, o ensino das línguas clássicas, o grego e o latim, apoiava-se em texto literários originais nestas línguas, e era realizado segundo o método gramática-tradução, sendo que a obra literária constituía o único meio de acesso à língua. Com a ascensão de uma burguesia cada vez mais presente na política e na economia, surge a massificação do ensino de LE, sobretudo o francês, o alemão e o inglês; no entanto, apesar do domínio escrito e oral que se pretendia na aprendizagem das línguas naturais ser incongruente com o método tradicional, este permaneceu durante muito tempo como modelo de aprendizagem.

A chegada do ensino de línguas estrangeiras naturais aos cursos de Letras marca o início da separação e hierarquização entre o ensino da língua e o ensino da Literatura; sendo a Literatura na língua estrangeira o objetivo final destes estudos, a aprendizagem da língua era considerada apenas como um meio necessário para atingir esse objetivo.

Nas palavras de Elisabetta Santoro, “a metodologia tradicional previa, em suma, um único ponto de intersecção entre o ensino da língua e o ensino da literatura: o código linguístico utilizado” (*op. cit.*, p. 17).

Esta separação sequencial entre língua e literatura passou a ser aceite como modelo, sendo o texto literário venerado como o exemplo do melhor desempenho linguístico, a linguagem correta e culta; “falávamos dele, mas raramente com ele e muito menos dentro dele” (Neide González citada em Santoro, 2007, p. 18).

²⁹ “D'un autre côté, en effet, la linguistique elle-même adhèrait parfaitement à l'image séparatiste que la littérature voulait donner d'elle-même; soumise à un sur-moi scientifique très fort, elle ne se reconnaissait pas le droit de traiter de la littérature, parce que pour elle la littérature se situait en grande partie en dehors du langage (dans le social, historique, l'esthétique).” (*op. cit.*, p. 3)

Com a mudança de paradigma e a introdução das abordagens ditas comunicativas, o texto literário foi substituído por textos funcionais adaptáveis ao critério comunicativo, com ênfase na linguagem do quotidiano real. A literatura foi então sendo banida das aulas, uma vez que a sua linguagem não era a fala utilitária, e, quando era utilizada, era apenas nos níveis mais avançados.

Esta noção de que apenas alunos com domínio mais consolidado da língua estrangeira poderão compreender obras literárias encontra-se ainda muito divulgada nos dias de hoje, sendo mesmo defendida no *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação* (QECR).

A primeira observação a fazer, na análise deste documento, é sobre o reduzido lugar que é dado à Literatura; o próprio documento assume “o tratamento sumário” que lhe é dado. No subcapítulo de “Tarefas comunicativas e finalidades”, relativamente aos “Usos estéticos da língua”, encontramos a seguinte declaração:

Este tratamento sumário do que tem sido um aspecto fundamental, frequentemente dominante, dos estudos de línguas modernas no Ensino Secundário e Superior pode parecer um pouco desprezado. Não é essa a intenção. As literaturas nacionais e regionais dão um contributo da maior importância para a herança cultural europeia, e o Conselho da Europa entende-as como “um recurso comum precioso a ser protegido e desenvolvido”. Os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas. Espera-se que os professores de literatura de todos os níveis possam encontrar várias secções do QECR que considerem importantes para os seus interesses e úteis para a definição dos seus objectivos e para a transparência dos seus métodos. (2001, p. 89)

Por um lado, é de criticar que a referência à importância da Literatura seja apenas associada ao aspeto estético e não ao comunicativo; por outro lado, estabelece-se uma relação entre ensino de língua/ensino de Literatura ao nível dos profissionais – convidando os docentes de Literatura a usarem este documento – quando pouca ou nenhuma importância é dada à Literatura ao longo do mesmo, que peca exatamente por um olhar excessivamente comunicativo-utilitário.³⁰

³⁰ Para além do mais, note-se que neste parágrafo é dada importância multidimensional (“educativas, intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas”) aos estudos literários e não à Literatura em si.

Por outro lado, como já se disse, as competências ligadas à fruição literária encontram-se praticamente apenas nos níveis mais avançados, como podemos ver nas seguintes citações:

Relativamente à escala global dos Níveis Comuns de Referência:

[sobre o nível B2] “É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos.”

[sobre o nível C1] “É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos.”

[sobre o nível C2] “É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê.”³¹ (*op. cit.*, p. 49)

No que diz respeito à autoavaliação da competência de Compreensão da Leitura:

[sobre o nível B2] “Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.”

[sobre o nível C1] “Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos.”

[sobre o nível C2] “Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.” (*ibid.*, p. 53)³²

Criticando este relegar da Literatura para os níveis avançados, Santoro escreve que

prevalece a lógica que impõe, numa escala, cujos critérios não são sempre facilmente compreensíveis, que o fácil (a língua) anteceda o difícil (a literatura) e que o cotidiano e a “realidade” (a língua com função utilitária) venham antes do incomum e da “ficção” (a língua com função estética). (2007, p. 19)

Na sua análise, a autora critica também os editores de manuais de LE pela ausência de textos literários nos mesmos, explicando que, mesmo quando são incluídos, “o

³¹ Nestes itens não é feita uma referência explícita à Literatura, mas julgo que esta pode ser interpretada nas descrições, no caso do nível B2, com alguma boa vontade.

³² Baseando-se no QECR, o Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE) não se afasta muito das suas indicações; no entanto, mesmo sendo apenas um pormenor, é de mencionar que no quadro indicador das competências leitura/compreensão, no nível B1, este texto indica “É capaz de compreender textos lúdicos e literários, de acordo com a sua faixa etária”. (2011, p. 26)

trabalho com o texto limita-se, de fato, ao denotativo e à exemplaridade da língua utilizada” (*op. cit.*, p. 21), ou seja,

a chamada “reflexão sobre a língua”, que muitos manuais didáticos incluem, limita-se geralmente a uma reconstrução, a partir dos elementos observados no texto, de como pode ser sistematizada uma “regra” gramatical e de quais são as normas que regem seu “uso”, sendo que, em geral, não há espaço para efetivos questionamentos sobre os efeitos de sentido gerados e sobre como eles influenciam a leitura e a interpretação do texto. (*ibid.*, p. 22)

Tendo em conta que esta tese se centra na literatura oral tradicional, não seria pertinente apresentar aqui uma análise mais detalhada sobre a inclusão/exclusão da Literatura nos manuais de PLE existentes no mercado, mas um professor com alguma experiência saberá que, infelizmente, esta observação de Elisabetta Santoro é fundamentada. Apenas dois casos como exemplo: em nenhum dos três níveis do manual “Português XXI” da editora Lidel encontramos um texto que se possa classificar de literário, apenas textos funcionais, diálogos criados para os objetivos de cada unidade e alguns artigos de imprensa nos níveis 2 (A2) e 3 (B1)³³; já no manual “Aprender Português” da editora Leya, no 3º nível (B2) encontramos alguns textos de autoria de escritores de renome – José Saramago, Agostinho da Silva e Miguel Esteves Cardoso –, mas que não podem ser considerados textos literários, mas de opinião.

Felizmente, vários são os professores que hoje em dia defendem, por um lado, a não monopolização da aprendizagem pelo manual, e, por outro lado, uma inclusão contínua de textos literários durante todo o percurso de aprendizagem da LE. Um dos argumentos para esta posição é o facto de a língua ser muito mais do que apenas um instrumento de comunicação do dia a dia e de a linguagem literária não dever ser considerada como “um desvio em relação ao uso corrente, mas antes uma intensificação e exploração de um potencial comum que é a linguagem humana” (Carvalho, 2012, p. 8). Aceitando que a linguagem literária também é língua em ação, independentemente do objetivo de aprendizagem ser a LE ou a Literatura em LE, a Literatura deve ser sempre

³³ O nível 2 apresenta vários diálogos e alguns artigos de imprensa; já no nível 3 o equilíbrio é inverso, poucos diálogos e vários artigos de imprensa.

olhada como instrumento de aprendizagem criativa da língua, de possibilidades ilimitadas de construção, debate e experimentação de sentidos.

Assim, o texto literário, no lugar de identificar-se com representações de *superioridade*, de *estaticidade* e de *distância da banalidade do cotidiano*, que em outras épocas já incorporou, é um objeto presente, próximo e dinâmico, que amplia as possibilidades expressivas da língua, admite inúmeras interpretações, prevê rupturas, contém ambigüidades, joga com a complexidade da metáfora, diz sem dizer e não diz o que parece dizer e que, em virtude de tudo isso, se abre e se atualiza na leitura. (Santoro, 2007, p. 31)

O que deve ser recusado é a concepção de uma aprendizagem estruturada sequencialmente do *fácil* (linguagem quotidiana) ao *difícil* (linguagem literária), aceitando, pelo contrário, a possibilidade de inclusão da Literatura mesmo em fases iniciais do processo de aprendizagem e, a integração da leitura/análise do texto literário e da língua no texto literário e não por etapas separadas,

primeiro o simples, depois o complexo; primeiro a frase, depois o texto; primeiro o não marcado, depois o marcado; primeiro o sentido literal, depois o metafórico: primeiro o sistema linguístico, depois a actualização discursiva; primeiro a realidade, depois a ficção, etc...
(Fonseca, 2000, p. 2)

Para além da visão da linguagem literária como lugar de plenitude, podemos apontar outros três importantes argumentos para a inclusão de textos literários no ensino/aprendizagem de LE.

O primeiro, que vê na literatura um ‘verdadeiro’ acesso aos modelos sociais e culturais da comunidade a que pertence essa língua; digo ‘verdadeiro’, pois, como descrevi anteriormente, a literatura carrega em si o conhecimento da memória coletiva e o papel do escritor é posicionar-se e obrigar o leitor a posicionar-se em relação a essa memória; já os textos funcionais sobre aspetos culturais que são propositadamente escritos para manuais, ou mesmo artigos de imprensa, normalmente veiculam apenas um ponto de vista, pretensamente neutro.

O segundo argumento diz respeito ao facto de que a língua literária pode transportar as suas variantes; este facto é especialmente importante quando falamos na língua

portuguesa, uma vez que a “flexibilidade é uma das suas maiores riquezas” (Cardoso, 2001).

Finalmente, o terceiro argumento é a universalidade que caracteriza a Literatura e que, por esta razão, faz dela um instrumento didático adequado à sala de aula, que é por natureza (embora em diferentes graus) heterogênea; a ficcionalidade – por exemplo, a presença de personagens fictícias – possibilita a relação de qualquer aluno com o texto, independentemente das suas origens ou situação. Nas palavras de Milena Brun,

Em aula, é a ficção que possibilita a aprendizagem, porque para aprender uma língua é necessário recorrer constantemente não apenas ao simbólico, mas também ao imaginário: imaginar, contar, inventar, fazer de conta, fingir. Existe um conjunto de convenções extralinguísticas de ordem pragmática que modificam as relações entre a língua e o mundo. Estamos diante de um pacto de “semelhança” com o real: não é verdade, mas poderia ser. (citada em Mota, 2010, p. 105)

O ponto de partida para qualquer definição de um programa de aprendizagem é sempre o objetivo do curso ou dos alunos; qualquer intenção de utilização de textos literários na aula de PLE passa, por isso, pela sua adequação a esse objetivo. No entanto, não se deve pensar que se o objetivo não é o estudo da Literatura em LE (como acontece no caso dos cursos de Estudos Portugueses inseridos em faculdades de Letras), a Literatura não deve/pode ser incluída. Apresento em seguida, a título exemplar, uma descrição das diversas competências linguísticas que o aluno deve desenvolver, para as quais é possível a utilização vantajosa de textos literários. Este esquema foi feito para alunos universitários da área de Economia e Relações internacionais; neste contexto, a Literatura pode desempenhar as seguintes funções: (1) aprendizagem de LE; (2) acesso a outras culturas; (3) meio de introdução de questões sociais a serem analisadas e discutidas. Na seguinte descrição, falarei apenas sobre o primeiro ponto, a aprendizagem da LP, que neste contexto educativo é mais prática do que teórica (ao contrário do que acontece em cursos de Letras). As funções (2) e (3) mencionadas acima serão focadas posteriormente.

A Literatura num curso de PLE direcionado para a Economia e Relações internacionais

O curso de Língua portuguesa da Faculdade de Estudos Sociais da Universidade Corvinus de Budapeste é um curso opcional estruturado em seis semestres, correspondendo a três níveis: principiante, intermédio e avançado.

O curso é maioritariamente composto por alunos da área de Relações internacionais e/ou Economia, com pouca ou nenhuma base recente de estudos literários, sendo que a maioria dos mesmos tem um reduzido contacto diário com textos literários. Todos os alunos têm conhecimento de pelo menos uma LE, sendo que metade deles é falante de nível intermédio ou avançado de uma outra língua latina. O objetivo destes alunos é dominar a língua portuguesa na vertente de linguagem económica e de relações internacionais, podendo opcionalmente realizar o Exame de Português linguagem económica (B2 ou C1).³⁴

Depois desta descrição, poderia duvidar-se se neste contexto é realmente possível e/ou aconselhável incluir textos literários como instrumento de aprendizagem. Após 4 anos de trabalho com estes grupos posso afirmar que sim, é possível (o “aconselhável” caberá a cada um decidir). Textos literários, textos de imprensa e textos funcionais, todos são passíveis de ser incluídos de modo dinâmico e equilibrado em aulas com as especificidades indicadas.

Os textos literários podem contribuir para o desenvolvimento de diversas competências³⁵, tais como:

Competências linguísticas:

(i) contacto com a fonética portuguesa – este contacto é importante sobretudo no momento inicial; neste caso, a poesia (e mais ainda, a poesia musicada) é

³⁴ Os estudos de Língua portuguesa são organizados pelo Centro de Ensino e Investigação de Línguas Estrangeiras desta instituição; a estruturação do curso de português nestes 6 níveis segue o modelo determinado para todos os cursos de línguas estrangeiras do Centro; no caso do português, os níveis são: A1, A2, B1, B2, B2+ e C1 (e, no caso da LP, um grupo para hispanofalantes). O conhecimento de uma outra língua indoeuropeia é requisito obrigatório para a candidatura dos estudantes.

³⁵ As indicações que se seguem baseiam-se nos descritores de competências comunicativas apresentados no QECR, 2001, pp.156-184.

extremamente ‘eficaz’ não só para a compreensão/memorização da fonética portuguesa, como também para a criação de uma consciência fonológica³⁶.

(ii) desenvolvimento das competências lexical, gramatical e semântica – novamente, podemos indicar a poesia como instrumento de aprendizagem, num primeiro nível³⁷; os contos tradicionais, pela sua linguagem sintetizada e acessível também podem ser utilizados durante os primeiros níveis; em níveis mais avançados, recortes literários com frases/ideias mais extensas e complexas são mais adequados. Pela sua linguagem subjetiva e aberta, a Literatura é um excelente meio de análise e desconstrução de significados.

(iii) desenvolvimento do domínio do sistema ortográfico português – neste caso, a Literatura não oferece nenhuma particularidade intrínseca em relação a outros textos; não devemos esquecer, no entanto, que o valor lúdico e estético da Literatura é uma vantagem, para além de constituir um documento autêntico da cultura-alvo – e por isso mais valorizado pelos alunos.

Competências sociolinguísticas:

(i) “marcadores linguísticos de relações sociais” e “regras de delicadeza” – os diálogos são o meio por excelência de contacto com formas de saudação e tratamento, e neste caso os diálogos escritos propositadamente para a aprendizagem revelam-se muito úteis; mas o aluno vai reforçar esta aprendizagem ao reencontrar estes marcadores sociolinguísticos na literatura, ou ainda, por exemplo, dramatizando situações presentes em textos literários; por vezes, a ironia, raramente presente em textos funcionais, é um excelente modo de descoberta/análise de marcas de delicadeza/indelicadeza.

(ii) “expressões de sabedoria popular” – é certo que encontramos muitas vezes expressões idiomáticas ou provérbios em textos funcionais, ou mesmo sem qualquer contexto; mas estes são inseridos frequentemente de modo forçado e artificial (o aluno pode não se aperceber disto, mas o professor sim); já no caso da linguagem literária, não sendo o seu objetivo direto ensinar este tipo de especificidades da língua (nem outras), as expressões inserem-se naturalmente no texto.

³⁶ Sobre a importância da Literatura para a criação de uma consciência fonológica falarei no Capítulo IV.

³⁷ Menciono apenas num primeiro nível, pois o objetivo destes alunos não são os estudos literários, pelo que a análise da lírica poética neste contexto educativo não é pertinente como o é para alunos de cursos de Letras.

(iii) “diferenças de registo” – esta é uma das áreas de ensino/aprendizagem mais difíceis; no caso dos estudantes deste curso, o domínio das linguagens formal e oficial é um dos objetivos pré-definidos; no entanto, o contacto com diversos tipos de registo é essencial para a compreensão das regras que diferenciam o registo formal do informal, ou de linguagens técnicas específicas (p. ex., jurídica).

(iv) “dialectos e sotaques” – como mencionado anteriormente, este aspeto é essencial no ensino/aprendizagem da língua portuguesa, pela sua diversidade de variantes geográficas; neste caso, a vantagem da utilização do texto literário é as variantes linguísticas poderem ser observadas como existem na realidade.

Competências pragmáticas:

O desenvolvimento de competências pragmáticas é o campo a que as abordagens comunicativas têm dado mais importância; tal como no caso dos marcadores linguísticos e das regras de delicadeza, a Literatura pode não ser o instrumento ideal de contacto inicial para o aprendente de LE – e, é necessário reconhecê-lo, a melhor forma de desenvolver competências pragmáticas seria *in loco* –, mas é um lugar possível de reencontro com aqueles.

Passo agora a descrever um exemplo de exercício, cujo objetivo é o trabalho da linguagem formal/jornalística.

Transformação de narrativas tradicionais orais em discurso jornalístico

A ideia para este exercício veio de um texto, com três partes, de Alice Vieira, incluído na coletânea de contos da autora “Bica Escaldada - Uma crónica da sociedade portuguesa actual” (2009). No conto em questão, “Uma questão de marketing”, a escritora reescreve três contos tradicionais – “Gata Borralheira”, “Branca de Neve” e “Capuchinho Vermelho” como textos de noticiário televisivo.

A primeira vez que dei estes textos a ler a alunos (no caso, da escola secundária), a reação foi muito animada e o bom humor manteve-se até ao final da

aula. Julgo que as razões desta reação tão positiva foram (1) o reconhecimento de histórias numa língua estrangeira, ou seja, o facto de os alunos poderem (re)descobrir, em português, algo que já conheciam, e (2) o jogo entre discurso oral tradicional e discurso jornalístico.

Há dois anos atrás, num grupo C1 de 4 alunos de Português linguagem económica, de uma empresa multinacional, decidi fazer uma experiência: pedi-lhes que reescrevessem um conto tradicional como se fosse uma notícia de jornal. A escolha do conto-base deveria ser anónima para depois os outros alunos poderem tentar identificar o conto. Apesar do exercício ter corrido bem e, de novo, de forma animada, não funcionou plenamente: ao corrigirmos em grupo cada uma das versões de um conto, perdeu-se a surpresa de “adivinhação” pretendida também no exercício.

Decidi por isso, com um outro grupo (este apenas com três alunos) C1 da mesma empresa tentar o exercício noutros moldes; primeiro, lemos o conto “Uma questão de marketing” de Alice Vieira e depois escolhemos em grupo um outro conto original – “Hansel e Gretel” (“Jancsi e Juliska”, em húngaro) – que os alunos reescreveram como notícia. Deste modo, o exercício não perdeu o seu momento mais lúdico (o que os alunos da escola secundária viveram), e, a nível de trabalho da linguagem formal, o exercício funcionou melhor, pois pudemos comparar diferentes hipóteses de expressão em relatos jornalísticos do mesmo facto. O exercício foi feito em paralelo com a análise de notícias de jornal. No Anexo 2 apresento uma das versões finais deste trabalho.

Atualmente, este é um exercício que faço regularmente com os meus alunos do grupo avançado da Universidade Corvinus.



Com o exemplo acima descrito, pretendo mostrar que a possibilidade de inclusão da Literatura não se restringe apenas a alunos de cursos de Letras. Evidentemente que a utilização de textos literários no processo de aprendizagem não é o único meio de desenvolvimento das competências descritas anteriormente, nem a Literatura deve monopolizar o processo de aprendizagem da língua, sendo preferível que exista uma convivência harmoniosa de diversos tipos de texto; a este respeito, Elisabetta Santoro afirma:

no lugar de contrapor-se aos outros gêneros, em nossa visão, o texto literário inclui os demais, ajuda a compreendê-los e pode até recriá-los, apropriando-se deles, que, lidos na perspectiva da literatura, acabam ganhando formas inesperadas. (2007, p. 27)

O que é importante aceitar, e o que eu tive a possibilidade de verificar durante as aulas nesta instituição, é que a Literatura pode contribuir positivamente para o desenvolvimento das competências comunicativas e, ao fazê-lo, apresenta duas importantes vantagens em relação aos materiais funcionais: por um lado, as diferentes especificidades da língua estão presentes de forma natural e integrada; por outro lado, introduz um elemento essencial a toda e qualquer aprendizagem, o aspeto lúdico.

Com efeito, tive o prazer recompensador de assistir à (re)descoberta do universo de ilimitadas possibilidades que é a Literatura, por parte destes alunos, da vida dos quais, de modo quase inexplicável, a Literatura se encontra praticamente ausente. Esta problemática – o desligamento atual em relação à Literatura que se observa muito nas gerações jovens, é analisada por Carolina Santos Oliveira:

O medo das palavras, por exemplo, não se concretiza somente naquela familiar sensação de falta de inspiração ou talento para as usar; para a cibergeração, a nossa, tornou-se uma fobia difusa. Educado na era do culto da imagem, que caminha a passos largos na direcção da perfeição digital e cuja percepção imediata dispensa explicações, o “verbofóbico” recorre mais facilmente a um *smile* para exprimir o que sente do que à palavra. (2011, p. 18)

O desconhecimento da linguagem literária tem como direta consequência a falta de domínio na expressão das nossas emoções e sentimentos, levando, para usarmos uma expressão de Umberto Galimberti citado em Oliveira, a um *analfabetismo emocional*.

Torna-se assim necessário devolver o lugar à Literatura na vida das pessoas, porque ela

enriches our ways of expressing ourselves, expands the “space of reasons” in which we can move, and enhances our critical and reflective awareness; borrowing an expression from Richard Eldridge, we can say that it gives and improves our ‘expressive freedom’. (Huemer, 2007, p. 243)

Para além de ser essencial ao *saber-expressar*, refletir sobre a Literatura é um instrumento contra a *ideofobia* que vai a par com a *verbofobia*, desenvolvendo o nosso espírito crítico, obrigando a olhar o outro e a si próprio, contribuindo assim para o *saber-ser*.

Como professores de língua, é nossa obrigação promover não apenas as competências comunicativas, mas também o prazer da língua, para o qual a linguagem literária pode ser um elemento valioso. É necessário por isso desenvolver nos alunos uma relação próxima (e não, como existe muitas vezes, estática e distante, como algo de inalcançável) com a Literatura.

A Literatura no ensino/aprendizagem de LE

No subcapítulo anterior procurei expor argumentos a favor da inclusão da Literatura no ensino de LE, considerando que em qualquer contexto de aprendizagem de língua, se retirarmos ao aprendente a opção de conhecer a literatura da língua-alvo, a relação com esta será necessariamente incompleta (e empobrecida) – porque há uma língua que apenas se conhece na Literatura. Vejamos agora alguns aspetos a ter em conta na inclusão da Literatura no ensino/aprendizagem de LE.

Há três observações iniciais a ter em conta. A primeira diz respeito ao caso especial da Literatura enquanto objeto de ensino; sendo aquela de natureza marcadamente subjetiva, sujeita por isso a ilimitadas leituras, este facto “impede que as matérias que a compõem – teóricas, práticas, e aplicadas – se deixem cristalizar numa mera arte descritiva” (Mendes, 1999, p. 35). Como descreve Carlos Ceia, “a literatura é tão indefinível como o conhecimento, pelo que qualquer forma de ensino da literatura tem que passar por uma condição de indeterminação” (s.d.).

A segunda observação é sobre a expressão ‘ensinar literatura’: se a usei neste texto, é por razões de comodidade e de simplificação, pois na realidade não se ensina literatura, mas *sobre* Literatura. A conhecida afirmação de Jacinto Prado Coelho de que “a literatura não se fez para ensinar: é a reflexão sobre a literatura que nos ensina” (citado em Ceia, 2004, p. 53), separa claramente a literatura da pedagogia: a Literatura não tem na sua origem o fim de ser ensinada e, por seu lado, a pedagogia existe “independentemente do

facto de vir a utilizar a literatura como objecto de realização” (Ceia, s.d.). Quando ‘ensinamos literatura’, não é portanto a criação de obras literárias o objetivo, mas sim a sua leitura crítica.

A terceira observação é sobre a ideia de ganho/perda ao analisarmos obras literárias. Em “Against Interpretation” (1964), Susan Sotang afirma que “interpretar é empobrecer, é exaurir o mundo” (citada em Ceia, 2004, p. 13), ideia que ainda hoje encontra apoiantes. É no entanto essencial transmitir a ideia contrária – interpretar é ganhar mais sentidos.

De modo semelhante à aprendizagem de LE, que se ancora na LM, o trabalho com a Literatura em aulas de LE é feito em constante relação com a experiência literária em LM, e a atitude do aluno como leitor em LM influenciará e condicionará a sua atitude como leitor em LE. Sobre a semelhança da leitura literária em LM e LE, Ana Maria Dias Ferreira escreve:

O leitor de textos literários encontra-se numa situação idêntica à do falante estrangeiro perante um texto em língua estrangeira. Deve adoptar um método hipotético-dedutivo e observar o significante em todas as suas componentes. (citada em Oliveira, 2011, p. 41)

Existe por isso um paralelismo entre o que o aluno alcança com a Literatura em LM e em LE: reconhecimento daquela como experiência estética e lugar de confluência de diversos valores e sentidos, que o induzem à autoidentificação e autodiferenciação e, consequentemente, a um reposicionamento perante as suas experiências e expectativas de vida. E tanto em LM como em LE reside uma promessa de descoberta de outros mundos, lugares desconhecidos.

Como orientar o aluno a desenvolver uma competência literária³⁸? Dois momentos são importantes – a leitura e o debate crítico.

Antes de mais, é necessário levar o aluno a reconhecer o seu papel central no processo da experiência literária, pois, como afirma Carlos Ceia, “um texto realiza a sua

³⁸ “Conceito divulgado por Jonathan Culler, a partir da linguística chomskiana, para traduzir o grau de conhecimentos que um indivíduo deve ter para poder ler um texto literário.” Ceia (s.d.).

textualidade através do leitor e não do autor” (2004, p. 24). Só depois de clarificada e aceite esta função pelo aluno, poderá o professor avançar.

A atividade central para o desenvolvimento da competência literária é a leitura, que no contexto escolar deve ser, em tempos diferentes, individual e coletiva; como escreve Maria Alzira Seixo, existe “um tempo interior da leitura, que é um trabalho de aquisição de conhecimentos, de actividade do imaginário e de suporte simbólico e pragmático do exercício do quotidiano” (1999, p. 125); este tempo interior de leitura será completado com o debate crítico de ideias, no espaço da sala de aula, momento de importância igual ao primeiro³⁹. Não devemos pensar que a leitura individual é uma ação passiva e a leitura coletiva o verdadeiro trabalho de aprendizagem; em ambos os momentos o aluno deve ser orientado ao questionamento, à reflexão, à comparação, à previsão, uma vez que “o saber sobre a literatura, ou sobre qualquer outra arte, só se alcança pelo diálogo de hipóteses” (Ceia, 2004, p. 55).

Se analisarmos os fatores influenciadores da compreensão de leitura no contexto de LM – resumidamente: “reconhecimento automático da palavra”, “conhecimento da língua”, “experiência individual de leitura” e “experiência e conhecimento do mundo” (Sim-Sim *et al.*, 2007, p. 10)⁴⁰ –, compreendemos que estes configuram na verdade dois grandes vetores – (1) domínio da língua e (2) experiência, literária e extraliterária. Ao transferirmos estes princípios para o contexto de LE, o domínio da língua constitui necessariamente uma dificuldade acrescida, pelo que deverá ocupar um espaço também central na interpretação do texto literário. Assim, após uma introdução do texto (autor, contexto), e da criação de expectativas de leitura, é necessário disponibilizar tempo para a decifração do texto – por exemplo, identificação de palavras/expressões desconhecidas, relacionamento com o vocabulário já adquirido, podendo ser conduzida ou não uma análise linguística mais profunda, e, claro, compreensão global do texto.

Um elemento importante para o desenvolvimento da competência literária é o trabalho da intertextualidade: refletir sobre os significados implícitos, fazer o cruzamento com outros textos, sejam eles também em LE ou em LM, não só completa a interpretação,

³⁹ Não existe prioridade entre leitura individual e leitura coletiva, os dois modos de leitura podem/devem ser intercalados de modo dinâmico, com tempos de releituras, sempre que necessário.

⁴⁰ Para maior pormenorização destes fatores, ver Sim-Sim, I. & Viana, L. (2007), *Para a avaliação do desempenho de leitura*, Lisboa: GEPE.

como também contribui para uma relação pessoal entre o aluno e o texto, levando-o a uma participação mais ativa e à compreensão da importância e amplitude da sua função como leitor. A participação ativa deste pode ser conseguida se o professor tiver em conta aquilo a que Jocelyne Giasson se refere quando fala na dicotomia produto/processo: o aluno deve ser orientado a questionar não só os produtos, mas também os processos, pois são as perguntas sobre o processo que “levam o aluno a reflectir sobre a maneira como chegou a uma resposta” (citada em Prata, 2009, p. 289).

Para que possa ensinar os alunos a ler com espírito crítico, o professor deve promover a partilha e debate de opiniões por parte dos alunos, incentivando-os a justificarem de modo fundamentado as suas posições, dentro do respeito mútuo. O professor deve estar sempre atento às reações dos alunos e

nenhum professor deve esquecer até que ponto um texto literário consiste numa obra de arte, implicando em maior ou menor grau uma experiência estética, um acto que envolve a personalidade de quem lê e contribui para lhe provocar algum prazer ou alguma perturbação. (Amaral, 1999, pp. 92-93)

O professor deverá planear o seu trabalho tendo em atenção o nível de proficiência dos alunos, procedendo a reajustamentos sempre que necessário, e planeando os exercícios de modo a que estes sejam de dificuldade suficiente para estimular os alunos, nunca esquecendo a dimensão lúdica – e, neste aspeto, a Literatura é um excelente meio de trabalho, prestando-se à experimentação e exteriorização de emoções.

O conhecimento que o professor tem do texto em análise e da Literatura em geral é um fator extremamente importante, pois “quanto mais inteligente for a leitura do professor, mais se desfazem ideias-feitas e se destroem estereótipos, «baralhando as cartas» e obrigando os alunos a uma actividade de reflexão e, simultaneamente, ao prazer da descoberta” (Maria Graciete Vilela, citada em Oliveira, 2011, p. 35).

Uma última nota, relativamente à adaptação/simplificação de textos literários. Vários autores defendem a utilização de textos nas suas versões originais, argumentando que apenas estas proporcionam uma experiência autêntica e completa, estética e cognitiva, pelo que a sua transformação implicará seguramente uma perda em relação ao

original. Como se verá adiante, este argumento, pertinente quando se trata da literatura escrita, não é transferível, ou pelo menos não é sempre transferível, quando se trata da literatura oral tradicional.

O caso da literatura oral tradicional

Se é um facto que ainda existe muito a fazer no âmbito da didática da Literatura no contexto de ensino/aprendizagem de LE, são praticamente inexistentes os estudos sobre didática da literatura oral tradicional no mesmo contexto. E se existem diversos pontos de encontro entre as duas didáticas, (e entre estas e a da Literatura em LM), existem algumas especificidades no caso da literatura oral tradicional que procurarei descrever aqui.

O primeiro aspeto fundamental a ter em conta é que, se no caso da literatura escrita o objetivo é ‘formar leitores críticos’, este objetivo nem sempre é aplicável quando lidamos com a literatura oral tradicional. Isto não significa que não exista ‘leitor’ nesta forma de literatura, nem que a leitura não deva/possa ser crítica: no Capítulo III mostro exatamente as vantagens da interpretação crítica de temas veiculados na literatura oral tradicional. Mas o facto de esta literatura nascer para ser ouvida (e não lida) confere-lhe qualidades específicas que podem ser aproveitadas de modo diferente da literatura escrita, nomeadamente no desenvolvimento da competência de compreensão oral (tema do 4º capítulo).

A segunda observação a fazer diz respeito ao formato em que o texto literário oral tradicional é introduzido nas aulas de LE. Na maior parte dos casos, se não mesmo na totalidade, hoje em dia temos acesso àquele através de transcrições. Na aula temos assim três hipóteses – estudar o texto na forma auditiva, ou transcrito, ou em ambas as formas.

Descrevo em seguida um exemplo de uma atividade com uma narrativa moçambicana, realizada com uma turma da Escola Secundária Tamási Áron, em Budapeste.

“O Coelho e o Canguru”⁴¹

A turma para a qual projetei uma série de exercícios com este conto é constituída por 12 alunos, 7 raparigas e 5 rapazes, que na altura tinham entre os 14 e os 16 anos e frequentavam o 9º ano de escolaridade; nesta escola, o 9º ano é quase totalmente dedicado ao estudo de uma LE (alemã, francesa, italiana ou portuguesa); os alunos têm 14 aulas por semana de língua e, no caso dos que optaram por estudar português, 1 aula por semana é dada por um leitor nativo, neste momento, eu.

A turma era bastante homogênea no que diz respeito aos conhecimentos prévios gerais; relativamente aos conhecimentos prévios de uma outra LE, um dos alunos tinha alguns conhecimentos rudimentares de espanhol, uma aluna contactava frequentemente com uma nativa espanhola, um aluno tinha proficiência em inglês acima dos seus colegas; os restantes alunos tinha um nível de conhecimentos de inglês semelhante (aproximadamente B1). A turma era relativamente homogênea no que diz respeito ao contexto socioeconómico e cultural, mas os alunos apresentavam, como é evidente, gostos e expectativas diversificados; quanto às preferências de estilo de aprendizagem, os alunos mostravam também algumas diferenças, mas que não afetavam o trabalho da aula.⁴²

Como referi anteriormente, tenho apenas uma aula por semana (45') com os alunos. A minha função é “dar aulas de comunicação” – trabalhar a língua (e a cultura) paralelamente às aulas dadas pelas professoras húngaras, que seguem um manual. Na prática, nos três primeiros anos, 9º, 10º e 11º, tenho bastante liberdade de ação, mas o último semestre do 12º e o 13º ano são dedicados sobretudo à preparação para os exames finais de Português.

Relativamente ao trabalho com este conto, ele foi planeado para três etapas diferentes, uma primeira já realizada, e duas a realizar no próximo ano letivo.

A primeira etapa, concluída no último semestre de 2014/2015, consistiu em

⁴¹ Texto recolhido por Lourenço Rosário (1989, pp.146-148): ver Anexo 3a.

⁴² O trabalho era realizado equilibradamente entre exercícios planeados para toda a turma e exercícios personalizados para os diferentes alunos.

3 fases, distribuídas respetivamente por 4 aulas consecutivas: (1) introdução do conto, (2) compreensão oral do conto, (3) trabalho sobre o vocabulário, (4) interpretação crítica do texto. Os exercícios feitos durante esta etapa são exclusivamente auditivos/orais. Esta etapa começou no início de março, quando os alunos já tinham tido cerca de 25 semanas de aulas; no momento do início do trabalho, os alunos tinham aprendido apenas as formas do presente do indicativo e do imperativo.

(1) Introdução do texto, criação de expectativas:

(1.1) informei os alunos de que iria ler em voz alta um conto em português, mas que não era português;

(1.2.) questionei os alunos sobre se sabiam quais os países de língua oficial portuguesa; poucos alunos sabiam indicar todos os países, mas em conjunto a lista ficou completa; depois falamos apenas sobre a localização desses países; aproveitámos a ocasião para rever/aprender o vocabulário de geografia – continentes, orientações, etc.

(1.3.) informei os alunos de que o conto que iriam ouvir era moçambicano, e que era uma espécie de fábula, com duas personagens animais, uma representando ‘a esperteza’, outra ‘a confiança cega, a ingenuidade’. Os alunos tentaram adivinhar quais os animais, primeiro ancorando-se na simbologia dos contos tradicionais húngaros, depois nas fábulas de Esopo e de La Fontaine, e finalmente tentando imaginar a fauna moçambicana, que desconheciam de todo; evidentemente que o espanto/a estranheza foi geral quando anunciei tratar-se de um coelho e um canguru. Debatesmos as razões para esta escolha, mas não apresentei nenhuma explicação final, a questão manteve-se em aberto, para futuras conversas; embora não estivesse previsto, aproveitei a ocasião para falarmos sobre as características de diferentes animais e, deste modo, fizemos uma revisão ao vocabulário da caracterização psicológica, e nomes e classificação de animais.

(2) Leitura e compreensão do texto:

A leitura do texto foi feita por mim, dividida em trechos, e no fim de cada trecho falámos sobre palavras/expressões desconhecidas, relendo depois de novo o mesmo trecho e pedindo que contassem em húngaro, para ter a certeza de que todos os alunos tinham compreendido, ou para esclarecer dúvidas.

Antes de ler o texto na aula, preparei-o, adaptando aos conhecimentos dos alunos – passei as formas verbais do passado para o presente (pois, na altura, os alunos ainda não tinham estudado o passado) e simplifiquei o vocabulário, quando achei necessário fazê-lo. Um dos aspetos de que me dei conta, durante esta preparação, foi de que existem necessariamente adaptações quando passamos da forma oral para a forma transcrita e vice-versa. No Anexo 3a apresento a versão tal como ela foi transcrita por Rosário Lourenço; no Anexo 3b apresento a versão que li durante as aulas.

No fim da leitura por trechos reli de novo o texto, do princípio ao fim, e fiz perguntas sobre o mesmo aos alunos, até ter a certeza de que os alunos tinham compreendido o texto na sua globalidade.

Mais uma vez, aproveitei a ocasião para o trabalho de vocabulário, indo para além do que estava no texto do conto. Este trabalho foi, como disse, realizado apenas na oralidade: por uma questão de focagem no desenvolvimento das competências de expressão oral e compreensão auditiva, optei por não trabalhar paralelamente a ortografia.

(3) Interpretação crítica do texto:

A primeira reação dos alunos foi de estranheza, provocada sobretudo pela crueldade dos animais ao mostrarem a intenção de comerem as próprias mães. Debatemos sobre a importância simbólica deste motivo, sobre a função materna veiculada no conto (sustento alimentar) e sobre a razão da inclusão de um animal estranho à fauna local (o canguru) num conto tradicional da região. Por fim, discutimos sobre a moral do conto (amor filial *versus* amizade fora da família), assim como o significado etiológico do conto.

Nesta fase a conversa decorreu em húngaro e sempre que se sentiam confiantes os alunos expressaram-se ou utilizaram palavras em português; a razão de não insistir na utilização do português foi por achar que o objetivo mais importante era a comunicação de ideias – neste momento, mais complexas.

...

A 2ª etapa, a realizar no início deste ano, em meados de outubro, será centrada no trabalho gramatical, mais concretamente, na oposição pretérito perfeito simples/imperfeito do indicativo, que os alunos nessa altura já deverão ter estudado.

Esta etapa será constituída por dois exercícios:

(1) Recontar a história oralmente:

Os alunos serão motivados a refazer, de memória, o conto, utilizando já os tempos verbais do passado aprendidos.

(2) Leitura da versão transcrita do conto:

Neste momento, os alunos irão ter acesso à versão adaptada transcrita. Após o esclarecimento de dúvidas de vocabulário, os alunos terão como exercício reescrever o conto no tempo passado, transformando as formas existentes, sempre que necessário. (Ver Anexo 3c.)

...

A última etapa do trabalho com este conto será a dramatização. Este será o primeiro momento em que os alunos terão acesso à versão integral e original da narrativa, tal como se encontra transcrita na recolha. Depois de esclarecermos dúvidas de vocabulário, falaremos de novo sobre o conto e conversaremos sobre outros contos, com os quais possamos fazer algum cruzamento. A dramatização será um trabalho conjunto, a apresentar num evento dedicado à língua portuguesa.



Uma nota importante relacionada com o trabalho aqui descrito é sobre a estranheza que os alunos mostram muitas vezes quando se encontram pela primeira vez com contos como este. Esta estranheza – originada ou pela violência/absurdo de algumas situações ou pela ilogicidade que às vezes se encontra no enredo de narrativas orais tradicionais – mostra o reduzido contacto que os alunos têm com esta matéria, e muitas vezes, quando o têm, é através de versões transpostas para o cinema ou televisão, ou adaptadas em contos infantis.

O uso de textos tradicionais da oralidade na aprendizagem de LE apresenta diversas vantagens. A primeira é a acessibilidade da linguagem, em virtude de esta ser orientada para a rápida compreensão e memorização auditiva: o discurso é simplificado tanto quanto possível e as figuras de linguagem utilizadas também têm o mesmo objetivo: a repetição realça o motivo e favorece a sua memorização, para além de estabelecer a

ligação entre segmentos narrativos; a comparação, a metaforização e hiperbolização também contribuem para ajudar o aluno na compreensão do texto.

Um outro aspeto importante é a tipificação ou modelização dos motivos e personagens; como evidenciado por Propp, as funções são em número limitado e facilmente reconhecíveis. O aluno, recorrendo aos seus conhecimentos de literatura tradicional – por exemplo, existe sempre um polo positivo (herói ou heroína) e um polo negativo (vilão ou vilã) – ativará a estratégia de antecipação pelo “contexto frásico (ou textual)” (Sim-sim, 2009, p. 13), recurso essencial no aprendente de LE.

Sendo a intertextualidade um aspeto importante a ter em conta no ensino da Literatura, o professor deve propor o cruzamento de diferentes textos. Como exemplo, Maria Leonor Machado Sousa, no prefácio da recolha de “Contos Populares Portugueses” de Consiglieri Pedroso (1910/2011), refere as relações entre os contos “A carrapatinha”, “Come bois” e “O Galvão” e o mito clássico de Cupido e Psyché; o próprio Consiglieri Pedroso menciona que na sua recolha se podem estabelecer cruzamentos com os mitos de Andrómeda, e de Zeus e Danae, ou ainda com a tragédia “O Rei Lear”. Um outro exemplo, o motivo do “espinho”, que os alunos poderão encontrar no conto “As três cidras do amor” e em diferentes versões da “Bela Adormecida”, incluindo húngaras e portuguesas.⁴³ Uma outra possibilidade é também a comparação com adaptações feitas noutras linguagens, como o cinema.

Relativamente ao aspeto da adaptação de textos, como referi anteriormente, o caso da literatura oral tradicional é distinto do da literatura escrita. Se a inclusão desta última deve ser feita sem adaptações, propondo textos autênticos aos alunos, no caso dos textos tradicionais a adaptação é quase inevitável, pois ela está na génese da literatura oral, que vive à base de atualizações contextuais. A adaptação não deve, evidentemente, ser forçada, ao invés, ela surge naturalmente em contexto, pois o texto da expressão oral é por natureza criado com vista à fácil compreensão e à captar da atenção de um público específico.

⁴³ Para não falar na presença deste motivo na simbologia cristã, na figura da coroa de espinhos de Jesus.

III

A literatura oral tradicional lusófona como meio para o desenvolvimento da competência intercultural

Identidade e cultura

A abordagem intercultural na didática de LE

Sobre a *lusofonia*

A *lusofonia* na aula de PLE

A literatura oral tradicional lusófona como meio para o desenvolvimento da competência intercultural

Educar a partir do outro é o novo paradigma educativo.

Besalú Costa (citada em Peres, 2006, p. 125)

Se a EU se tem mostrado apreensiva pela direção que a governação húngara tem tomado nos últimos anos, este facto deve-se ao número e profundidade das mudanças impostas em áreas fundamentais da sociedade húngara – desde a Constituição até à regulamentação dos *media*; a Educação também foi muito afetada pela corrente política do momento, e as instituições e agentes educativos têm sido ‘apanhados num turbilhão’ de mudanças, sem que lhes seja dado tempo de ajustamento à nova realidade. Em traços largos, as principais alterações no sistema de ensino, realizadas durante os últimos dois anos, foram: o recuo da idade obrigatória de começo do percurso escolar, o aumento da carga horária em todos os níveis do ensino básico e secundário (com a obrigatoriedade de aulas de Educação física diárias, e aulas de Religião ou Educação moral em todos os anos), a informatização dos processos administrativos (diário eletrónico, por exemplo), o corte de apoio financeiro às instituições ditas alternativas (ensino especial, pedagogias alternativas, etc.)⁴⁴, a reorganização das instituições do Ensino Superior com a paralela implementação de um sistema de propinas, etc. Para além destas (e de outras mudanças menores), houve duas alterações levadas a cabo no ensino básico e secundário que tiveram consequências profundas: a centralização do sistema – transferência de todas as responsabilidades relacionadas com o sistema educativo (com exceção da manutenção dos espaços escolares) da administração local para o poder central – e a implementação do ‘sistema de manual único’ – todos os alunos e instituições têm de trabalhar com os mesmos manuais, aprovados pelo Gabinete de Educação do Ministério dos Recursos Humanos, independentemente do contexto ou especificidades educativas.⁴⁵

À imposição destas mudanças – realizadas praticamente em sincronia e num espaço de tempo demasiado curto – não é estranha uma vontade ideológica assimilacionista e homogeneizadora, sentida sobretudo nas áreas disciplinares relacionadas com cultura, cidadania, ética e moral, tais como a História, por exemplo; e não só os programas destas

⁴⁴ Curiosamente, as escolas católicas não foram afetadas por estes cortes de financiamento.

⁴⁵ Com exclusão do ensino especial. Relativamente ao processo de centralização, até dezembro de 2013, o sistema educativo era descentralizado, com grande autonomia por parte de cada escola, que dependia primeira e diretamente do poder local (câmaras de distrito), numa relação que incluía desde a definição do programa pedagógico à contratação e pagamento de profissionais, manutenção dos espaços escolares, etc. A centralização implicou a reaccreditação de todos os profissionais e instituições escolares, com a obrigatoriedade de realização, por parte dos primeiros, de um portefólio, e por parte dos segundos, de um programa pedagógico e plano orçamental.

disciplinas se tornaram mais “fechados”, possibilitando poucos caminhos alternativos, como também a ação educativa é mais controlada, para não dizer, mesmo “vigiada”.

Para um professor não nativo, a situação não é melhor do que para os outros professores; independentemente do espírito de abertura e compreensão dos alunos e dos seus colegas professores, ao docente estrangeiro (e ao estrangeiro, em geral) não lhe é concedido o direito de expor, estudar ou criticar a situação política do país que o recebeu. Em relação à educação para a cidadania (europeia e global), a situação é de risco, pois, para além de certos manuais (sobretudo os de Educação moral) apresentarem uma visão muito ideológica, os professores, na maior parte das escolas, recebem instruções específicas e diretas para evitarem qualquer tema que possa levar a críticas à situação política atual. Neste contexto, como desenvolver então uma competência intercultural, competência essencial na educação para uma cidadania solidária?

Quando comecei a trabalhar com o tema da *lusofonia* e da literatura oral tradicional lusófona na Hungria, que coincidiu mais ou menos com o início das grandes transformações no sistema educativo húngaro, os meus objetivos eram sobretudo linguísticos, com a intenção de abordar também as culturas dos países lusófonos. No entanto, com o passar do tempo, percebi que estes temas eram uma janela possível para a discussão intercultural, ética e moral; ou seja, evitando os assuntos ‘proibidos’, tinha ao meu dispor uma matéria vasta e riquíssima, através da qual eu poderia, entre outras coisas, propiciar aos alunos uma base ‘segura’ para o debate de valores universais, essenciais à sua educação, auxiliando-os desse modo a *aprenderem a ser* e a *aprenderem a viver juntos*.

Este terceiro capítulo é uma visão da literatura oral tradicional lusófona como recurso didático para o desenvolvimento da competência intercultural: começarei por escrever sobre as definições de ***identidade e cultura***, necessárias à compreensão da **abordagem intercultural na didática de LE**, que descreverei em seguida. Depois falarei **sobre a lusofonia**, mencionando os conceitos e problemáticas mais importantes, e também a integração da **lusofonia na aula de PLE**. Uma vez apresentadas as questões-base, desenvolverei finalmente o tema-chave deste capítulo: **a literatura tradicional lusófona como meio para o desenvolvimento da competência intercultural**.

Identidade e cultura

Embora seja um conceito que pode ser abordado sob diversos pontos de vista, atualmente é consensual admitir *identidade* como um processo dialógico e em permanente construção. Como escreve Tedesco:

Os trabalhos mais recentes sobre o modo como se constroem as identidades tendem a vincular essa construção à elaboração de estratégias individuais, postas em prática como resposta a determinados desafios. Este modo de ver a questão permite explicar a volatilidade aparente das identidades, a sua pluralidade, sensibilidade aos acontecimentos e, sobretudo, as inúmeras formas de actuação e articulação que podem surgir. (...). De modo diferente do que acontecia com as situações tradicionais, em que o indivíduo incorporava sistemas que existiam de forma independente, agora – em contrapartida – a pessoa incorpora fragmentos diversos da realidade, e é esta que deve reconstruir o sistema. (1999, p. 88)

A construção da identidade faz-se no encontro com o Outro, momento no qual o indivíduo é levado a questionar-se, resultando esse encontro numa permanência ou mudança de valores. A *identidade*, marcada pelo desejo de reconhecimento no Outro ou pelo Outro, é deste modo um constante posicionamento de singularidade ou similaridade.

Como afirmou Paulo Freire, “é a «outredade» do «não eu», ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (2002, p. 19). Esta centralidade da relação entre a *identidade* (o Eu) e a *alteridade* (o Outro) é a chave na desconstrução do significado atual de *identidade*: “l’imaginaire de l’identité-relation” substitui agora o tradicional “imaginaire de l’identité racine-unique”, segundo expressões de Edouard Glissant (citado em Abdallah-Pretceille, 2011, p. 95).

Tendo em conta que, como afirma Edgar Morin, “o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura” (2000, p. 52), em estreita ligação com o termo *identidade* surge o de *identidade cultural*, “uma constelação de várias identificações particulares e outras tantas pertenças culturais distintas” (Antonio Perotti citado em Moço, 2011, p. 37). Segundo Martine Abdallah-Pretceille, a identidade cultural, que tradicionalmente era imposta “par filiation”, é, nos nossos dias, determinada

“par personnalisation et réaction, par affiliation” (2011, p. 96). No mesmo artigo, o autor considera que *identidade e cultura*, ambas produto de relações e discursos, constituem entidades plurais:

L’individu n’est plus au coeur d’une seule identité mais de plusieurs, identités qui ne sont pas exclusives les unes des autres et qui sont, parfois en harmonie, parfois en contradiction. On se trouve dans une réalité sociale polychrome, labile et mouvante. C’est pourquoi, il devient de plus en plus difficile de définir l’individu à partir de sa seule appartenance culturelle, ethnique ou même nationale. Les marqueurs traditionnels d’identification (nom, nationalité, âge, culture, statut social... etc.) ont perdu leur pertinence et ne permettent plus d’identifier autrui encore moins de le catégoriser. (*op. cit.*, p. 96)

Considerando o termo *cultura* ineficaz, tendo em conta as características da sociedade contemporânea, Abdallah-Pretceille propõe em alternativa *culturalidade*, termo que, segundo o autor, se opõe ao sentido estático, estrutural e categorizador de *cultura*:

La notion de culturalité permet, par contre, de concevoir les phénomènes culturels à partir des dynamiques, des transformations, des métissages et des manipulations. La notion de «culturalité» renvoie au fait que les cultures sont de plus en plus mouvantes, labiles, tigrées et alvéolaires. (2006, p. 81)

Estes novos modos de conceber *identidade e cultura* conduziram (e têm conduzido) à obsolescência das abordagens multiculturalistas – que colocam a ênfase na possibilidade de coexistência de múltiplas culturas, sem no entanto enfatizarem o aspeto relacional –, lentamente substituídas por um novo paradigma: o intercultural.

A abordagem intercultural na didática de LE

No início dos anos 80, com a crescente imposição das abordagens comunicativas, o termo *intercultural* começa a surgir na didática de LE. Encontramos hoje inúmeros artigos e também documentos e relatórios de organizações internacionais em que figuram

expressões como *educação intercultural*, *consciência intercultural*, *competência intercultural*, *diálogo intercultural*, *comunicação intercultural* e *mediador intercultural*, entre outras.

Como mencionei, o paradigma intercultural surge em substituição (ou evolução) do multiculturalista, deslocando o foco do conhecimento das diferentes culturas para o “conhecimento e reconhecimento do(s) indivíduo(s), da constelação das suas pertenças identitárias e dos mecanismos através dos quais as redefine e as (re)constrói” (Dias, 2008, p. 27). Este novo paradigma opõe-se assim a uma centragem na *diferença*, responsável muitas vezes pela promoção de preconceitos e estereótipos, focalizando-se antes na relação indivíduo/cultura(s).⁴⁶

Na sua visão sobre a abordagem intercultural, definida pelo próprio como ‘cultura em ação’⁴⁷, Abdallah-Pretceille (2011) distingue três princípios básicos: (1) a importância do indivíduo nas perceções e interpretações, (2) a importância dos processos relacionais em detrimento de caracterizações e categorizações, e (3) a importância da tensão singularidade/universalidade em que o indivíduo vive.

Em alternativa a um conjunto de *conhecimentos*, a competência intercultural é definida por um conjunto de *processos*; para Claude Clauzet, estes são *reconhecimento*, *intercâmbio*, *partilha*, *construção* e *negociação* – “reconhecimento da diversidade cultural e do direito à diferença. Intercâmbio entre indivíduos, grupos e instituições de diferentes culturas. Partilha e construção de normas e linguagens. Negociação das semelhanças e diferenças” (Dias, 2008, pp. 28-29). Já Gilliar Moreira defende que “uma competência inter/pluricultural implica saber *agir*, *interagir*, *negociar* significados, *gerir* situações, *construir* entendimentos comuns” (2003, p. 68).

Como mencionei anteriormente, o interculturalismo é objeto de diversos estudos promovidos por instituições oficiais; no contexto europeu, têm sido editados vários documentos esclarecedores e promotores de uma educação intercultural. O “Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural - Viver Juntos em Igual Dignidade”, publicado pelo

⁴⁶ Devido a esta associação entre a adjetivação de *diferente* e *preconceito* e *estereótipo*, na visão intercultural o termo *diferença* é preterido pelo de *diversidade*.

⁴⁷ “C’est en quelque sorte, la culture en acte, et non la culture comme objet qui est au cœur de la démarche interculturelle.” (2006, p. 85)

Conselho da Europa precisamente no Ano Europeu do Diálogo Intercultural, descreve *diálogo intercultural* como

um processo de troca de ideias aberto e respeitador entre indivíduos e grupos com origens e tradições étnicas, culturais, religiosas e linguísticas diferentes, num espírito de compreensão e de respeito mútuos. A liberdade e a capacidade de expressão, assim como a vontade e a capacidade de ouvir o que os outros têm a dizer, são elementos indispensáveis do diálogo intercultural. O diálogo intercultural contribui para a integração política, social, cultural e económica, assim como para a coesão de sociedades culturalmente diversas; favorece a igualdade, a dignidade humana e o sentimento de objectivos comuns; visa promover uma melhor compreensão das diversas práticas e visões do mundo, reforçar a cooperação e a participação (ou a liberdade de escolha), permitir o desenvolvimento e a adaptação dos indivíduos e, por último, promover a tolerância e o respeito pelo outro. (2008, p. 21)

O relatório “European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference”, encomendado pela Comissão Europeia, caracteriza do seguinte modo a *educação intercultural*:

Intercultural education promotes a dynamic relationship between cultures. It allows learners to experience and understand cultures from a number of perspectives. It deals with issues such as cultural difference and diversity, human rights, anti-racist education, pluralism within a democratic framework, migration, minority and refugee issues. It has particular implications for language policy, curriculum and classroom organisation, and school development. (2004, p. 117)

Finalmente, é importante mencionar o QEQR, onde encontramos *consciência intercultural* definida como parte da macrocompetência comunicativa:

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. (...). Para além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada

comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais. (2001, p. 150)⁴⁸

De referir que a questão da prioridade entre competência comunicativa ou competência intercultural é por vezes alvo de debates e mesmo de desacordos. Alguns autores criticam a ênfase dada aos objetivos comunicativos baseados na importância dada à preparação para a vida profissional, mais especificamente, para o mercado laboral:

A preocupação em definir e justificar socialmente a educação e a própria instituição escolar tem levado a uma ênfase na vertente da “preparação dos jovens para a vida activa”, concepção que traduz o risco de sobrevalorizar os conhecimentos e as competências, subestimando a dimensão das atitudes e dos valores. (Silva *et al.*, 2000, p. 181)

Este debate estende-se ao âmbito do ensino/aprendizagem de LE, onde são cada vez mais as vozes que defendem a igual importância das duas competências:

Some scholars fear that with an intercultural approach, the focus on teaching a language will be lost. A focus on language is necessary in every language class. The intercultural approach, however, is a direct reaction towards what language learners face in a multi-cultural world. Both are necessary to equip the learner with competences necessary to interact successfully in intercultural communication. (Lange, 2011, p. 19)

No âmbito em questão, julgo no entanto que o caminho certo é o dos que acreditam que as duas competências – comunicativa e intercultural – são, na verdade, indissociáveis, uma vez que, do mesmo modo que podemos afirmar que tudo é comunicação, sabemos também que a comunicação é em si sempre um ato (inter)cultural. É nesta linha de pensamento que surge a expressão *competência comunicativa intercultural*, competência esta que

compreende simultaneamente a proficiência linguística na língua-alvo, o conhecimento da cultura do Outro e a disponibilidade para aceitar as

⁴⁸ Curiosamente, esta definição encontra-se na descrição das “Competências gerais”, mais precisamente, em “conhecimento declarativo (saber)”; no entanto, o mesmo documento reconhece que uma “personalidade intercultural” “envolve tanto as atitudes como a consciência” (2001, p. 153).

diferenças e reconhecer as semelhanças, a capacidade para evitar e resolver mal-entendidos culturais e saber actuar em diferentes contextos, tendo em conta os objectivos comunicativos e o estatuto dos interlocutores. Distingue-se, assim, da competência intercultural que, embora traduza tanto o conhecimento como a disponibilidade para conhecer o Outro e de o respeitar, não implica necessariamente conhecimentos linguísticos. (Dias, 2008, p. 21)

Mas se a área da didática de LE é o lugar por excelência de aquisição desta competência comunicativa intercultural, facto atestado em diversos estudos e documentos oficiais, estes mesmos estudos e documentos falham em propiciar ou indicar instrumentos concretos de apoio ao professor. Como pode o professor ajudar o aluno a desenvolver a competência em causa? A dificuldade e complexidade desta tarefa são traduzidas pelas seguintes interrogações:

Pour travailler avec des personnes, pour former des enfants ou des adultes, présentés ou qui se présentent comme étant d'origine culturelle différente, faut-il être formateur, pédagogue ou ethnologue? (...) quelles sont les connaissances culturelles indispensables à une formation? (...) quelles sont les informations culturelles dont aurait besoin un formateur? Faut-il apprendre à connaître les cultures ou, au contraire, apprendre à comprendre l'apprenant à travers sa culture ou plus exactement à travers les éléments de la culture qu'il exprime dans ses comportements et ses attitudes? (Abdallah-Pretceille, 2006, pp. 77)

Uma resposta fundamentada a estas perguntas seria tema suficiente para uma nova tese, pelo que mencionarei apenas os aspetos que me parecem mais importantes que o professor de LE leve em conta.

O primeiro aspeto está relacionado com o papel do professor, que não se deve ver como um transmissor de conhecimentos e valores, mas antes como um mediador, um agente de mudança e orientador da construção de conhecimentos. Se hoje em dia, mesmo a aprendizagem de matérias precisas (como por exemplo, a Matemática) deve ser conduzida numa perspetiva construtivista, no caso da educação para a interculturalidade é fundamental o professor assumir-se como um guia dos alunos, propiciando-lhes as

condições e meios necessários para que aqueles possam desenvolver as suas competências interculturais.⁴⁹

Um segundo aspeto a ter em conta é que, na análise dos conhecimentos prévios dos alunos, o professor deverá saber identificar as representações que os alunos trazem da cultura e língua-alvo, “que são geralmente arquétipos criados nos meios de informação social, pela política de difusão linguística do país estrangeiro e por todas as formas de contacto intercultural” (Andrade e Sá, citado em Dias, 2008, p. 45); é importante que o professor guie o aluno, não só no questionamento e desconstrução dessas mesmas representações, como na análise das representações que os alunos têm da cultura materna, uma vez que, consciente ou inconscientemente, é sempre a partir desta que o aluno aborda a cultura estrangeira. Note-se que o professor deve também assumir como ponto de partida o facto de nunca ter acesso à totalidade da cultura do aluno; como sublinha Abdallah-Pretceille:

Le formateur n’a pas affaire au «tout» de la culture d’autrui, il s’appuie sur une connaissance partielle et ponctuelle elle-même dépendante du contexte et de la «mise en scène» des acteurs. L’action de formation repose ainsi moins sur une connaissance d’une réalité supposée culturelle que sur la «connaissance graduée d’éléments significatifs». Apprendre à distinguer, dans une situation donnée, les éléments qui relèvent de ce que certains appellent une spécificité culturelle de ceux qui sont l’expression d’une individualité propre, tel est l’enjeu de l’approche culturelle. (2006, p. 85)

O terceiro aspeto é o facto de que a relação intercultural não se processa apenas entre o aluno e a cultura-alvo, ou entre os alunos, mas ela existe também entre o professor e essa cultura e entre o professor e os alunos. O professor deve por isso aceitar-se como “simultaneamente ensinante e aprendente tanto da sua própria língua e cultura como daquelas que sejam objecto da sua prática docente” (Dias, 2008, p. 41); ou seja, o professor só poderá ser um mediador intercultural, se reconhecer a amplitude das relações

⁴⁹ O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado “Educação, um tesouro a descobrir”, enfatiza exatamente este papel do professor, afirmando que este “deve estabelecer uma nova relação com quem está a aprender, passar do papel de ‘solista’ ao de ‘acompanhante’, tornando-se não já alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida”. (Delors *et al.*, 1996, p. 133)

interculturais presentes na sala de aula, incluindo as que lhe dizem respeito. Entre outras consequências, este autorreconhecimento, assim como a identificação das representações (incluindo estereótipos e preconceitos) que guiam a sua ação, contribuirão para diminuir atitudes de efeito Pigmalião.⁵⁰

Finalmente, é de mencionar que o professor de LE, para além de mediador intercultural, é também um profissional dependente da lógica do mercado linguístico, um “docente da globalização”, nas palavras de Maria Sousa Galito (2006, p. 40). Assim,

numa “lógica comercial” o professor deve-se preocupar com a valorização da língua e da cultura que ensina para que não lhe faltem “clientes”; por outro lado, como um diplomata, deve assegurar um certo “status” ao país do qual se constitui o representante. (Lúcia Soares citada em Galito, 2006, p. 40)

Existem, como referi, muitos outros aspetos numa abordagem intercultural, tanto na formação, como na prática educativa do professor de LE, sendo importante que este se mantenha informado sobre os mesmos⁵¹; no entanto, o que é fundamental é o professor ser guiado por uma atitude de autocrítica, de permanente questionamento dos seus valores e curiosidade sobre valores que lhe são estranhos. Como veremos em seguida, uma das temáticas culturais que obrigam o professor de PLE ao questionamento e debate é exatamente a *lusofonia*.

Sobre a *lusofonia*

Se a inclusão das disciplinas de literaturas e culturas africanas nos cursos universitários de estudos portugueses foi, sem dúvida, uma das ‘portas’ para o tema da globalização da língua portuguesa, a crescente ação internacional da Comunidade dos

⁵⁰ Gilliar Moreira chama exatamente a atenção para a consequência das expectativas dos professores no (des)aproveitamento da riqueza cultural na sala de aula: “os professores tendem a valorizar um estado idealizado de competência de falante nativo, tanto linguístico como comportamental, que torna invisível a diversidade linguística e cultural existente nas sociedades contemporâneas, neutralizando os seus potenciais efeitos positivos (2003, p. 68).

⁵¹ No caso específico do professor de PLE, Ana Cristina de Oliveira Dias lista uma série de aspetos a ter em conta na abordagem intercultural, na sua tese “Da pedagogia intercultural em manuais de LE para os níveis A1/A2” (2008, pp. 43-44).

Países de Língua Portuguesa (e paralela mediatização) e o eterno debate em volta do Acordo Ortográfico impedem os professores ou os promotores de ação cultural fora de fronteiras de ignorar a problemática da *lusofonia*. No ensino do PLE, este tema coloca-se sob dois pontos de vista: (1) o que professor entende como *lusofonia* e (2) que *lusofonia(s)* e como a(s) inserir nas suas aulas. Como refere Xurxo Fernández Carballido, “uma construção ideológico-linguística como a Lusofonia também traz ao produtor de métodos, mas sobretudo ao docente, dúvidas em relação às ideias sobre a Lusofonia a transmitir” (2014, p. 25).

A primeira grande questão que se coloca é relativa ao termo *lusofonia*: as razões da dificuldade na definição deste conceito “escorregadio”, usando as palavras de Aguilar (2002), encontram-se logo à partida no próprio vocábulo; com efeito, a palavra *lusofonia* apresenta-se como o primeiro obstáculo a um consenso, uma vez que a sua etimologia (do latim *lusu* e do grego *fon*) remete diretamente aos ‘lusos’, e esta centralidade semântica em Portugal leva a que as comunidades que falam a língua portuguesa fora do espaço português demonstrem relutância em aceitá-la. Outros autores veem nesta centralidade não apenas uma razão de desconforto, mas também de ambiguidade, considerando o termo “reductor”, portador de um “défice epistemológico que por consequência não cobre as zonas cinzentas que os espíritos inquietos querem ver esclarecidos” (Rosário, 2007, p. 6); também nesta linha de pensamento, José Eduardo Agualusa afirma que “a expressão lusofonia não faz jus àquilo que a palavra deveria representar, não é como *Commonwealth*, que é uma expressão bonita e que vai para além da Inglaterra” (citado em Galito, 2012, p. 13). Por outro lado, como adjetivação de um determinado universo, *lusófono/a(s)* tende a diluir-se em substantivos como *galáxia*, *cultura(s)*, *comunidade*, *espaço*, *diáspora*, *povo(s)* ou *caldo cultural*, o que apenas contribui para aumentar a vagueza do conceito.

Relativamente ao conteúdo semântico, o debate apresenta-se ainda mais extenso; transcrevo abaixo algumas das definições mais importantes:

- (a) para Eduardo Lourenço, é “um sonho de raiz, de estrutura, de intenção e amplitude *lusíada*” (2004, p. 163), um “mapa cor-de-rosa, onde todos esses impérios podem ser inscritos, invisíveis e até ridículos para quem nos vê de

fora, mas brilhando para nós como uma chama no átrio da nossa alma” (*op. cit.*, p. 177).

- (b) Moisés de Lemos Martins considera, no entanto, incompleta esta visão nostálgica de Eduardo Lourenço; valorizando o “carácter mitológico, simbólico e imaginário” da cultura, este investigador define a *lusofonia* como um “espaço de cultura”, um “território dos arquétipos culturais”, “inconsciente colectivo”, “fundo mítico de que se alimentam sonhos” (2004, p. 3); Moisés de Lemos considera ainda a *lusofonia* como uma “classificação prática (...) subordinada a funções práticas e orientada para a produção de efeitos sociais” (*op. cit.*, p. 6); importante também é a relação que este autor estabelece com o *lusotropicalismo* de Gilberto Freyre, do qual a *lusofonia* tomaria o seu “pendor culturalista e regionalista” (*ibid.*, p. 7).
- (c) Wladimir Brito, por sua vez, enfatiza o papel da LP no conceito de *lusofonia*: “a comunidade lusófona mais não é do que um conjunto complexo de grupos humanos antroppo-socio-culturalmente diferenciados que tem como elemento de articulação uma língua que nela exerce (...) função política, socio-psicológica e socio-cultural” (2004, p. 1).
- (d) Ernâni Rodrigues Lopes defende que a *lusofonia* “reveste-se de uma dupla faceta”, surgindo ou “como uma noção geral intelectualmente elaborada pelas elites, vivencialmente percebida e intuída por segmentos significativos das populações e, em maior ou menor grau, explicitamente assumido pelos responsáveis políticos na multiplicidade dos vários graus das estruturas políticas dos vários Estados” ou como “um conceito em processo histórico de construção, em plena projecção para o futuro” (citado em Galito, 2012, p. 7).
- (e) Finalmente, Carlos Reis propõe pensar a *lusofonia* segundo três princípios: *globalização* – entendendo que “os problemas da lusofonia e a afirmação de uma certa identidade comunitária baseada no idioma transcendem largamente a questão linguística e convocam globalmente tudo e todos (ex: governos, organizações não governamentais, sociedade civil, etc.)”, – *diversificação* – que obriga a “reconhecer, noutros países da comunidade, outras realidades, bem diversas da nossa (portuguesa)” – e

relativização – apontando para o facto de que “o universo lusófono é afectado por desequilíbrios demográficos, culturais e económicos gritantes” (Sousa, 2002, p. 3).

Muitos outros autores têm contribuído para completar estas definições de *lusofonia*: “espaço linguístico-cultural que se afirma ao nível político-institucional, através da CPLP” (Galito, 2012, p. 6); “*comunidade imaginada* de natureza transnacional baseada em pressupostos históricos políticos e culturais” configurada “enquanto projeto simultaneamente político, ideológico, económico e cultural que procura envolver e mobilizar um espaço fragmentado e de inúmeras subjetividades” (Pereira, 2014, p. 340); por vezes “discurso de circunstância” (Fernandes, 2006, p. 119), que, acrescento, é normalmente alternado entre atitudes lusofóbicas ou lusofílicas; “um continente imaterial disperso por vários continentes” (Fernando Cristóvão citado em Carballido, 2014, p. 22), e também um “património simbólico em permanente disputa” que “integra ainda instituições cujos objectivos políticos são também eles próprios difusos e – não raramente – contraditórios e mesmo conflituosos” (Sousa, 2006, p. 9). Vários autores associam ainda *lusofonia* ao sonho do quinto império idealizado por personalidades portuguesas, tais como Gonçalo Anes Bandarra (sobretudo depois de comentado por D. João de Castro), Padre António Vieira e Fernando Pessoa.

Para efeitos deste trabalho, tenhamos em conta a tentativa de síntese, em meu entender concisa e completa, de Soraia Lourenço, leitora do Camões I.P. em Zagreb:

O termo *lusofonia* surge associado a uma pluralidade de significados, que por sua vez traduzem intenções, políticas, afetos, mentalidades, épocas ou necessidades em que quer isoladamente ou combinados entre si transportam-nos para um sem número de dimensões, tais como linguísticas, culturais, identitárias, históricas, ideológicas, imperialistas, neocolonialistas, utópicas, mitológicas, imaginárias, nostálgicas... (2014, p. 43)

Partindo do princípio de que no conceito de *lusofonia*, como Soraia Lourenço e outros tantos autores afirmam, se encontram subentendidas relações de natureza pós-colonial, então devemos considerar *lusofonia* como um universo relacional que integra as diversas comunidades ligadas por um passado daquela natureza; seguindo este

raciocínio, designamos por *países lusófonos* os países ligados por um passado colonial, e que têm a língua portuguesa como língua oficial; no entanto, e esta é uma das questões que mais confusão geram, o adjetivo *lusófono* sai muitas vezes do âmbito do universo referido: por exemplo, quando mencionamos a *diáspora lusófona*, desaparece a ligação simbólica mencionada atrás, designando apenas o conjunto de falantes que se expressam em português, e que se encontram fora das fronteiras dos países de língua oficial portuguesa. Mas a questão ainda se complica mais quando adjetivamos apenas um indivíduo como *lusófono*, pois, neste caso, designa normalmente um falante de língua portuguesa, que no entanto não a tem como língua materna; sob este ponto de vista, nem o brasileiro nem o português se consideram *lusófonos*, por exemplo⁵². Esta é uma questão problemática, mas que terá de ser enfrentada pelo professor de PLE, uma vez que, ao utilizar ou propiciar a utilização do adjetivo *lusófono*, terá de estar consciente da complexidade que esse termo comporta. No caso particular desta tese, no que diz respeito ao seu título, entendo “lusófona” como adjetivação da literatura oral tradicional de países lusófonos, transcrita na língua de comunicação destes países, a língua portuguesa.

A segunda questão importante consiste em reconhecer que não existe apenas uma, mas várias *lusofonias*. Maria Manuel Baptista, ao analisar o conceito de *lusofonia* em Eduardo Lourenço, afirma:

Mas se analisarmos, ainda com Eduardo Lourenço, a que realidade se referem os outros povos que também têm por língua o português, não podemos deixar de verificar que não existe *um* imaginário, mas *múltiplos* imaginários lusófonos. Quer dizer, o que nós entendemos por lusofonia, conceito já de si vago, impreciso e ‘pós-colonialista’, só em parte coincide com aquilo que o Brasil, a Galiza, Timor, Moçambique, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e a Guiné conceptualizam e imaginam sob esta designação. (2000, p. 5)

⁵² Esta não é uma questão particular da *lusofonia*; no contexto da *francofonia*, por exemplo, para a maioria dos franceses, os francófonos são ‘os outros’. A perspectiva de uma separação entre lusófonos e não lusófonos, baseada no estatuto e variante da LP (LM, LE ou L2, PB, PE), leva a que muitas vezes se pense nos lusófonos em 3 grupos diferentes; como escreve Mia Couto, “os lusófonos são pensados e falados do seguinte modo: Portugal, Brasil e os PALOP. Surgimos como um triângulo com vértices um no Brasil, um em Portugal e um terceiro em África. Ora, os países africanos não são um bloco homogéneo que se possa tratar de modo tão redutor e simplificado. Não se pode conceber como uma única entidade os 5 países africanos que mantêm, entre si, diferenças culturais sensíveis. As nações lusófonas não são um triângulo, mas uma constelação em que cada um tem a sua própria individualidade” (2007).

No artigo “Sobre Lusofonia”, Brito e Bastos mencionam a síntese de visões apresentada pelo jornalista moçambicano Eduardo Namburete: “a *obviedade* com que se trata a questão da lusofonia em Portugal, a *naturalidade* com que o assunto é abordado no Brasil, a *consciência da necessidade* do português para o fortalecimento dos mecanismos de cooperação e de reconstrução de uma nova nação com que se encara o assunto em Timor-Leste e o *ceticismo* com que este tema é inevitavelmente enfrentado do lado africano” (2013, pp. 4-5, *itálicos meus*).⁵³

Um outro aspeto que o professor de PLE deve ter presente é o da integração/oposição da *lusofonia* no universo das outras *fonias* (anglofonia, francofonia, hispanofonia, etc.), devendo compreender o que a diferencia (por exemplo, a sua natureza policêntrica⁵⁴), reconhecendo também que os diferentes países lusófonos estabelecem pontes com as outras fonias (como é o caso de Moçambique e a anglofonia, ou o Brasil e a hispanofonia), relação que não deve ser olhada como ameaça, mas como um facto da realidade.

De referir, para finalizar este enquadramento dos principais aspetos que o professor de PLE deve ter em conta ao lidar com o tema, a questão, que não se pode ignorar, da discussão económica e política inerente ao debate da *lusofonia*. Várias são as vozes que se insurgem contra a submissão da cultura à economia; mas, se é inegável que a *lusofonia* é também uma estratégia geopolítica que beneficia Portugal no contexto da crise europeia, é necessário, no entanto, aceitar que hoje em dia,

⁵³ Embora Eduardo Namburete mencione “naturalidade” no caso brasileiro, Xurxo Fernández Carballido, ao analisar manuais de PLE, conclui que “a ausência de referências à Lusofonia nos manuais brasileiros é absoluta. Nem se refere o nome, nem o conceito. A perspetiva linguística nestes manuais brasileiros é sempre, única e exclusivamente, do Brasil”. Carballido sugere duas explicações hipotéticas: “esta ausência da ideia da Lusofonia pode ser interpretada como uma renúncia deslegitimadora ao que se referiu como patrimonialização da língua portuguesa por parte de Portugal. Também pode ser o resultado do que foi analisado no anterior capítulo, a importância demográfica, social, económica, política e cultural do Brasil é tão avassaladora dentro da Lusofonia que não precisa os mecanismos de legitimação que Portugal põe em funcionamento quando se divulga no exterior, através, justamente, do conceito lusófono, interpretado aqui, como origem, ou autenticidade” (2014, pp. 36-37).

⁵⁴ Ao contrário do que acontece com a *Commonwealth*, ou as Comunidades Francófona e Hispanófona, no caso da *lusofonia* Portugal não assume o papel de metrópole forte, devido ao potencial económico e/ou à dimensão de outros países lusófonos. Gilvan Müller de Oliveira apresenta uma caracterização das fonias ocidentais – anglofonia, francofonia, hispanofonia e lusofonia – com base em quatro critérios: “a) centralização ou não da Norma, b) protagonismo ou não da ex-potência colonial europeia, c) relação entre Estado e Mercado na promoção da língua, e d) expansão ou retração em mercados linguísticos determinados” (2013, p. 420).

numa sociedade economicista, elementos como a língua e a cultura se não se apresentarem como viáveis fontes de riqueza e prestígio, serão relegados para um plano emocional e afetivo – aquele em que a nosso ver, a lusofonia ainda se encontra. (Lourenço, 2014, p. 47)

O aproveitamento do potencial económico da *lusofonia* terá inevitavelmente consequências no aproveitamento do potencial cultural da mesma, e vice-versa. Como interroga a mesma autora, “porque não aproveitar o potencial económico da língua portuguesa e da sua «comunidade cultural imaginada» para produzir prosperidade para que essa mesma prosperidade, por sua vez, possa dinamizar a língua e a cultura?” (*op. cit.*, p. 47):

Neste âmbito, importa salientar a dimensão utilitária/instrumental da língua – criar a necessidade de comunicar em português confere uma certa independência económica, dando liberdade para potenciar o desenvolvimento do campo cultural. Ou seja, *não correndo atrás* da economia, mas que seja *esta a correr atrás* da cultura (e da língua). (*ibid.*, p. 8)

Maria Galito, concordando com esta visão, propõe:

Na *lusofonia* pode haver espaço para explorar as potencialidades do português enquanto língua de trabalho; (...). Neste sentido, a cultura tenta impulsionar a economia, para que a economia possa patrocinar a cultura; para que esta não dependa exclusivamente do mecenato e do voluntariado (...). (2012, p. 8)

Por outro lado, ao julgarmos as ações de promoção económica da *lusofonia*, e nela da língua portuguesa, não nos podemos esquecer de que a sobrevivência desta última talvez dependa da sua proteção e promoção; como afirmou José Saramago, “uma língua que não se defende, morre” (2013). A hipotética igualdade entre todas as línguas é apenas isso mesmo, hipotética, pois existem diferenças essenciais no que diz respeito ao estatuto social. Como defende Calvet, “toutes les langues sont des langues, (...), mais du point de vue de leur valeur, dans leurs fonctions comme dans les représentations, les langues sont profondément inégales” (s.d., p. 6). Por esta razão, deve-se tentar compreender a necessidade de defesa da LP no mercado mundial, uma vez que, como afirma Maria Sousa Galito, “uma língua é mais poderosa se for mais empregue e, se for mais empregue, é

mais poderosa (ciclo vicioso)” (2006, p. 47). Citando Dalmazzone, Galito chama também a atenção para o facto de que “contrariamente a outros tipos de competência, o conhecimento de línguas confere tanto mais benefícios a um indivíduo, quanto maior o número de pessoas que o partilhem” (*op. cit.*, p. 7). A mesma autora defende que o posicionamento da LP no contexto mundial, ou, se quisermos, o seu estatuto internacional (e de *supercentralidade*, de acordo com a teoria de Calvet), deve-se à sua utilização como idioma profissional, mas também à *lusofonia*. Tendo em conta estes aspetos, é possível entender a *lusofonia* – em todas as suas dimensões: económica, linguística, cultural, simbólica – como um ‘bem’ no qual talvez se deva investir, a bem da sua sobrevivência, pois, como escreve Sónia Ribeiro, “não é excessivo assumir que a Lusofonia tem um tempo para se afirmar” (2011, p. 7).

Acredito que, se não podemos fugir aos debates políticos e aproveitamentos financeiros em torno da *lusofonia*, e que são grandemente responsáveis pela sua conotação negativa, não nos devemos esquecer de que ela não foi em si uma criação artificial, mas antes um universo relacional originado num tempo de globalização. A questão coloca-se, a meu ver, não tanto no debate sobre a sua existência (ou inexistência) – que pode ser comprovada pelas diversas “manifestações espontâneas de proximidade e semelhança (...), desde a música, à literatura, passando pela arte e gastronomia, projetando-se nos diferentes espaços onde a LP é falada” (Lourenço, 2014, p. 58) –, mas, sim, se é um espaço que deve ser aproveitado/defendido, com proveito em primeiro lugar para os indivíduos que formam a comunidade lusófona, que como sabemos integra várias regiões com valores de desenvolvimento muito aquém do desejado, e para as quais a institucionalização e promoção da *lusofonia* poderá representar uma possibilidade de melhoria de vida⁵⁵.

É natural que o professor de PLE se sinta intimidado pela confusão de informação (e desinformação) sobre o tema da *lusofonia*, e que esta insegurança o leve a evitar o assunto, pois “ao contrário do que ocorre noutros itens dos conteúdos, desde os gramaticais até aos comunicativos, nós, enquanto docentes, não sabemos muito bem que

⁵⁵ Como afirma Jorge Couto, “apesar de os falantes de Português se encontrarem em franco crescimento numérico, sobretudo nos continentes americano e africano, não subestimemos o facto de que os baixos índices de desenvolvimento humano que afectam a generalidade dos Países de Língua Portuguesa constituem um obstáculo de monta para a sua afirmação como língua universal de cultura e de ciência” (citado em Galito, 2006, p. 33).

interesse podem ou devem ter para os alunos as abordagens pedagógicas sobre a Lusofonia” (Carballido, 2014, p. 25).⁵⁶ No entanto, o professor e os alunos poderão ganhar muito com a inclusão deste tema, e até mesmo com uma construção conjunta do conceito de *lusofonia*. O aprofundamento desta questão por parte do professor torna-se ainda mais importante, se levarmos em conta que o material didático disponível relacionado com a *lusofonia* peca normalmente por apresentar visões unilaterais e, muitas vezes, como apontarei mais tarde, estereotipadas.⁵⁷

A lusofonia na aula de PLE

Paradoxalmente, embora o tema da *lusofonia* seja um dos grandes debates da atualidade, o seu estudo aplicado ao ensino/aprendizagem de PLE é praticamente inexistente – basta fazer uma pesquisa na *internet* para chegar a esta mesma conclusão.

Xurxo Fernández Carballido, ao analisar os principais manuais de PLE, chega à importante conclusão de que “há uma grande contradição entre a promoção da língua portuguesa no exterior, baseada na Lusofonia, e a presença real nos manuais de aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira” (2014, p. 24). Nos manuais analisados, Carballido distingue três atitudes:

Há métodos que colocam os países lusófonos como ex-colónias de Portugal e, portanto, continuadores da cultura portuguesa. Há manuais que calculam a Lusofonia em forma de balança numérica em face a outras línguas. São os métodos mais modernos os que trabalham com um conceito de Lusofonia complexo e abrangente que tenta ultrapassar as dificuldades ideológicas e de supremacia, mas não oculta as contradições existentes na hora de tratar realidades tão diferentes e que, sobretudo, seja uma mais-valia para os estudantes das aulas de PLE. (*op. cit.*, p. 25)

⁵⁶ Carballido menciona justamente os “desencontros que põem em causa o seu [= da lusofonia] próprio reconhecimento e funcionalidade no plano internacional das políticas linguísticas” e que contribuem sem dúvida para a insegurança dos professores de PLE em relação ao tema, tais como “as confusões entre as encomendas do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP), do Instituto Camões (IC) e o projeto brasileiro do Instituto Machado de Assis (IMA)”, “a questão do Acordo Ortográfico” e “a ausência de um organismo interlusófono que harmonize a terminologia, a linguagem científica ou os empréstimos” (2014, p. 23).

⁵⁷ Existe já bibliografia diversificada sobre as diversas perspetivas da *lusofonia* pelos diferentes países lusófonos; como exemplo: Brito & Bastos (2006) e Carvalho, M. *et al.* (2014).

Para além de criticar a utilização da *lusofonia* como um conteúdo promocional extra, Carballido chama também a atenção para duas questões problemáticas: a primeira, de que a apresentação da *lusofonia* não é concretizada tendo em conta as “distintas sensibilidades sociais e nacionais”:

A lusofonia não pode ser apresentada e trabalhada da mesma maneira em Cabo Verde, na Galiza, em Marrocos ou nos Estados Unidos. Por várias razões, não apenas pedagógicas, mas também porque o horizonte de expectativas, as experiências e as construções ideológicas dos formandos são muito diferentes. (*ibid.*, p. 26)

A segunda questão levantada por este autor é a do problema das visões estereotipadas, “elementos sem elaborações didáticas [que] servem mais como justificação política do ensino do português do que para transmitir conhecimentos linguísticos” (*ibid.*, p. 31); a própria língua portuguesa é muitas vezes apresentada “como integradora de culturas, capacidade de mestiçagem e convívio com culturas diferentes” (*ibid.*, p. 30).

Esta questão da estereotipia é central no debate de uma didática da *lusofonia*, uma vez que, como afirma Moisés de Lemos Martins, “as figuras de lusofonia e de comunidade lusófona prestam-se muito (...) à estereotipia. E com a estereotipia dilui-se a pluralidade e esbate-se a diferença” (2004, p. 9); o autor continua, escrevendo que “o acentuado grau de estereotipia que ataca os mitos é bem visível nas figuras de luso-tropicalismo e de «cultura lusíada nos trópicos»” (*op. cit.*, p. 10). Exemplos destas figuras são as expressões muito divulgadas como “o mundo que o português criou” (Freyre, 1940), Portugal “deu novos mundos ao mundo” (Alfredo Keil inspirado em Camões) ou “Minha pátria é a língua portuguesa” (Fernando Pessoa). O docente de PLE deve estar informado sobre estas e outras mensagens estereotipadas e ter sensibilidade (e coragem) para trabalhá-las sem receio.

Como referi atrás, apesar de se tratar de um tema complexo, com o qual existe quase sempre uma relação afetiva, o importante é o professor de PLE não se deixar intimidar por tal complexidade. Como aconselha Xurxo Fernández Carballido:

Respeitar e não disfarçar as dificuldades, mesmo as tensões, e os choques linguísticos e culturais dentro do espaço lusófono. Sobretudo quando os formandos, a pouco que sintam curiosidade, rapidamente vão aperceber-se de algumas dissintonias no que, às vezes, é apresentado como um mar calmo e harmónico. (2014, p. 38)⁵⁸

Assim, o professor deve ter a consciência de que o tema da *lusofonia* nunca será de conteúdo objetivo e linear, e de que a sua inserção nas aulas só poderá ser feita segundo uma visão crítica e multilateral, ou seja, uma didática da *lusofonia* terá sempre de ser pensada numa abordagem educativa ‘problematizadora’, no sentido freireano.

Cabe ao professor decidir, tendo em conta os objetivos e contexto educativos, como abordar o tema da *lusofonia*: trabalhá-lo de um modo inclusivo ou como matéria complementar. Evidentemente que, com exceção de cursos especificamente orientados para o tema, será difícil o professor abordar durante todo o tempo o tema em questão; o que aqui pretendo dizer é que o professor pode lidar com o mesmo como uma parte “natural” e indissociável da aprendizagem da língua portuguesa, ou vê-lo como um “acréscimo, uma picada de sal ou uma especiaria exótica no bloco central dos conteúdos” (Carballido, 2014, p. 27).

Na minha experiência profissional, passado um primeiro momento inicial de desorientação, dei-me conta de que, como escreve Maria Sousa Galito, “se a lusofonia é uma realidade complexa, não tem necessariamente de ser um mar de complicações” (2012, p. 6); sendo o foco da minha atividade o ensino/aprendizagem do PLE, quer seja por pressões exteriores (do Instituto Camões, por exemplo), quer por ter sido levada a descobri-la como uma matéria cultural muito rica (com o tema da literatura oral tradicional lusófona), acabei por olhar para a *lusofonia* como inerente à própria língua portuguesa. Atualmente, tenho a possibilidade de lidar com este tema de duas maneiras – direta e indiretamente.

⁵⁸ Relativamente ao receio do professor em lidar com uma realidade multilingue, Carballido desmistifica: “às vezes há a sensação que nós, enquanto docentes, somos pessoas tão obcecadas com os procedimentos pedagógicos que perdemos alguma naturalidade no desenvolvimento das nossas tarefas educativas. Qualquer cidadão ocidental recebe ao longo de uma jornada diferentes *inputs* em várias línguas – inglês, francês, português, espanhol, principalmente – através de músicas, informações, na *internet*, na publicidade, etc. e nunca tem essa sensação de não ter o nível linguístico suficiente para receber essa mensagem. O receptor recebe, e segundo os seus conhecimentos, interesses ou curiosidades vai tirar maior ou menor proveito dessa situação comunicativa” (2014, p. 27); nas páginas 37 e 38 do seu texto, Carballido deixa ainda uma útil lista de conselhos sobre a inclusão da lusofonia nas aulas de língua portuguesa.

As aulas do curso de LP da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Corvinus têm sido um lugar propício à desconstrução e construção do conceito de *lusofonia*, processo feito em conjunto com os alunos; posso afirmar que este tema, especialmente nas suas vertentes sociológica e económica, tem sido uma matéria riquíssima e mesmo ideal para os objetivos deste curso (orientado para as áreas da Economia e Diplomacia), e que o proveito que dele têm tirado os alunos se estende para além do desenvolvimento de competências em língua portuguesa: para estes alunos, oriundos principalmente de licenciaturas e mestrados em Economia Internacional ou Relações Internacionais, abordar a problemática da CPLP (desde raízes históricas à recente polémica da adesão da Guiné-Equatorial), por exemplo, tem sido uma experiência complexa e trabalhosa, mas com resultados muito positivos – para além do aprofundamento lexical e do conhecimento dos países lusófonos, os alunos passam a ‘sentir’ a língua portuguesa não apenas como um meio comunicativo, uma futura vantagem no mercado profissional, mas como um meio de acesso a questões da sua área de interesses.

Já no que diz respeito às aulas na Escola Secundária Tamási Áron, a *lusofonia* não é um fim em si mesmo, nem, como no contexto da Universidade Corvinus, um possível fio condutor de aprendizagem da língua, mas surge naturalmente, veiculada pela língua portuguesa, trazida para a sala de aula tanto pelos alunos (na música brasileira, na viagem que fizeram a Cabo Verde, no encontro com o novo aluno que veio de Angola, etc.) como por mim, com os contos tradicionais lusófonos, por exemplo.

A literatura oral tradicional lusófona como meio para o desenvolvimento da competência intercultural

A aprendizagem de LE tem sido uma das grandes apostas da União Europeia, com vista à construção de uma comunidade pluricultural assente no diálogo intercultural. Como escrevem Abadallah-Pretceille & Porcher, “seules les langues, dites justement étrangères, contiennent intrinsèquement en leur sein cette dimension de l’étrangeté de l’étranger qui constitue l’un des aspects de l’interculturel” (citados em Dias, 2008, p. 40). Paralelamente à aprendizagem de LE, a UE também tem reconhecido à arte a sua função

de promotora do encontro intercultural, como afirmado na “Declaração de Faro para o desenvolvimento do Diálogo intercultural”⁵⁹. De entre as diversas expressões artísticas fomentadoras do diálogo intercultural destaca-se a Literatura, uma vez que a sua base é a linguagem verbal – linguagem essa que, como defende Ana Paula Coutinho Mendes, apesar de ser a “mais comum ou imediata”, “condensa inúmeras variantes e diferenças, sendo também aquela que condensa a ‘cultura antropológica’ e a ‘cultura cultivada’” (2006, p. 141; as expressões são de Abdallah-Pretceille).

Um fator indissociável do processo de diálogo intercultural é a afetividade. No capítulo anterior, debrucei-me sobre a questão da importância dos materiais autênticos, como por exemplo, os textos literários. Para além das suas qualidades intrínsecas, os materiais autênticos possuem um valor afetivo, que sabemos ser uma componente essencial a qualquer aprendizagem. De facto, a experiência mostra-nos como os alunos reagem tão positivamente, e mesmo emotivamente, na presença de um objeto real da cultura estrangeira. Esta emoção explica-se pela sensação de apropriação e de proximidade da cultura do Outro, processo que está na base da abordagem intercultural.⁶⁰

Para além de poder estabelecer uma relação afetiva entre o aluno, por um lado, e a língua e a cultura alvos, por outro, o esforço de interpretação a que o texto literário obriga incita ao questionamento das culturas presentes – do aluno e do escritor. Como escreve Mafalda Moço,

o aprendente/leitor, ao ler um texto literário numa língua que não é a sua língua materna, (...), interage com ele, procura desvendar os seus sentidos múltiplos aproximando-se da língua em que o texto está escrito e, conseqüentemente, das representações culturais e das visões do mundo que esse texto veicula. Esse momento de aproximação possibilita a abertura de um espaço para o diálogo intercultural. (2011, p. 10)

De acordo com esta autora, a ambiguidade do texto literário “não é uma barreira ao processo comunicativo sendo, pelo contrário, algo que enriquece o leitor porque o desafia

⁵⁹ “Supporting cultural and artistic activities and exchanges and recognising the role of artists and creators – as vehicles for dialogue and mutual understanding” (Council of Europe, 2005, p. 5).

⁶⁰ Esta emoção é também muitas vezes sentida pelo aluno com o manual de LE, se este é um manual estrangeiro, pois, neste caso, o aluno também possuirá um objeto autêntico da cultura do Outro.

a descobrir os múltiplos sentidos de um texto” (*op. cit.*, p. 6); o texto literário é, em certo sentido, desafiador, e tal facto pode ser aproveitado como motivação para a aprendizagem; quando o aluno aceita o desafio – o que normalmente acontece quando o tema é do seu interesse e o exercício apresenta alguma dificuldade (na sua zona de desenvolvimento proximal) – inicia-se uma cadeia de processos:

O leitor formula hipóteses a partir do *background* cultural que possui acerca da temática do texto, bem como acerca da estrutura do mesmo. O leitor vai construindo o sentido do texto interagindo com este e com o próprio autor, interacção que se consubstancia nas expectativas e questões que se vão erguendo durante a leitura. Daí que seja possível encarar o texto não como um produto acabado, mas como algo dinâmico, que desafia o leitor e facilita a própria compreensão. A interacção facilita a compreensão na medida em que exige questionamento, reflexão, crítica, expectativa, que torna o leitor um sujeito activo, interessado, engajado e motivado a compreender o texto, acedendo mais fácil e profundamente aos seus sentidos. (*ibid.*, p.19)

Mafalda Moço defende, deste modo, que a competência literária exige não só a competência linguística como também a competência intercultural do leitor. Esta constatação é igualmente válida tanto no caso da LM como para leitores de LE. Mas, no caso destes últimos, a um maior esforço exigido para a compreensão linguística corresponderá também um maior esforço para a compreensão cultural, ou seja, podemos falar de um maior esforço de intercompreensão⁶¹. Consequentemente, talvez seja possível pensarmos que o texto literário em LE proporciona não só um maior desenvolvimento das competências linguísticas do aluno, como também da sua competência intercultural; esta assunção reforça a ideia da importância de aprendizagem de LE na educação intercultural.

Vejamos agora o caso específico da literatura oral tradicional.

Neste contexto, o encontro cultural não é entre a cultura do escritor e a cultura do leitor, como acontece no caso da literatura escrita, uma vez que estamos perante uma produção coletiva. No caso da literatura oral tradicional, a oposição é, por isso,

⁶¹ “A intercompreensão pode ser entendida como estratégia de ensino/aprendizagem, que promove a mobilização de conhecimentos e competências linguísticos e culturais, previamente adquiridos na aprendizagem das línguas.” (Moreira, 2013, p. 66)

indivíduo/comunidade, em que o primeiro deve ser integrado na segunda, num processo claramente unidirecional⁶². Assim sendo, poderíamos pensar que esta literatura se opõe exatamente a qualquer diálogo intercultural, uma vez que ela não pretende dialogar, mas incutir determinados valores no indivíduo. No entanto, não nos esqueçamos de que o propósito na utilização da literatura oral tradicional numa sala de aula de PLE (com alunos adolescentes ou adultos) não é o originalmente veiculado por aquela; nesta situação, os conhecimentos prévios (assim como as expectativas e interesses) do aluno serão mais desenvolvidos e complexos, e a análise do texto literário dará lugar antes de mais a uma revisão/questionamento dos valores existentes, o que não significa, no entanto, que não haja aquisição de novos conhecimentos.

Como referi na introdução deste capítulo, atualmente na Hungria a educação intercultural com base no debate aberto de temas culturais e sociais é praticamente ‘censurada’.⁶³ No início do projeto com contos tradicionais lusófonos que descrevo abaixo, o objetivo central era o trabalho lúdico com a língua portuguesa; no entanto, ao planear as atividades percebi que estes contos, para além do trabalho linguístico, permitiam a análise de temas atuais importantes. É certo que neste tipo de literatura raramente aparecem temas específicos da sociedade contemporânea; como afirma Lourenço Rosário,

a alusão directa ao sistema de produção contemporâneo é praticamente inexistente como motivo temático. Mesmo em sociedades modernas e industrializadas, o universo privilegiado das narrativas continua sendo a caça, a agricultura e outras actividades a elas ligadas. (1989, p. 59)

No entanto, problemas como *a fome, a amizade e o amor, a lealdade, a falsidade* ou *o amor filial* são intemporais. Por exemplo, falar sobre *a amizade*, defini-la segunda a

⁶² De lembrar que em ambos os casos (literatura oral tradicional e literatura escrita), o diálogo é unidirecional, pois a cultura do leitor não irá interferir na cultura do escritor ou da comunidade, acontecendo sempre no sentido inverso.

⁶³ Infelizmente, pude experimentar esta realidade em diversos momentos da minha atividade na escola secundária; por exemplo, em 2013/2014, ao trabalhar com a “Barca do Inferno” com uma das turmas, fui obrigada a suprimir a cena do Judeu, pois instalou-se um mal-estar e mesmo troca de comentários desagradáveis entre os alunos, o que me levou a decidir eliminar a cena. Embora este projeto tenha tido um resultado final positivo e divertido, pessoalmente ficou sempre marcado como um projeto ‘censurado’.

perspetiva destes contos tradicionais, pode ser útil ao aluno para melhor compreender as especificidades dos novos tipos de relações proporcionados pelas redes sociais em linha.

Falar sobre “Hansel e Gretel” (“Jancsi és Juliska” na Hungria) é também falar do abandono da segurança da casa dos pais, medo e anseio vivido pelos alunos no final do secundário. Quando falamos sobre o tema das semelhanças/diferenças entre gerações (incluído na lista de temas para o exame final), e especificamente os problemas entre *pai/mãe* e *filho/filha*, explorar o simbolismo das figuras da *madrasta* e do *dragão* pode ser um exercício ao mesmo tempo educativo e lúdico.⁶⁴

Com base nos aspetos que referi até agora, sobre abordagem intercultural e *lusofonia*, seria possível imaginar diversas atividades que possibilitem o trabalho intercultural com a literatura oral tradicional lusófona; o projeto que em seguida descrevo, com alunos húngaros de PLE de idades entre os 17 e 18 anos, é apenas um exemplo que considere bem-sucedido, e com o qual espero demonstrar a amplitude de questões e competências interculturais que é possível atingir com que este tema.

“O Julgamento do Coelho”⁶⁵

Na primavera de 2013 levei a cabo um projeto com alunos do 12º ano da Escola Secundária Tamási Áron de Budapeste, com o tema “Contos tradicionais lusófonos”. O projeto decorreu durante a 2ª metade do 2º semestre daquele ano, e dividiu-se em 4 fases:

(1) Fase da imersão na cultura dos alunos – os contos tradicionais húngaros

Em primeiro lugar, centrámo-nos em contos húngaros – os alunos tiveram de escolher e narrar oralmente, em português, um conto escolhido pelos próprios; depois, houve um momento de esclarecimento de dúvidas e de debate sobre as diferentes versões. Curiosamente, os alunos trouxeram essencialmente contos de

⁶⁴ Para a análise destas (e outras figuras), ver Bruno Bettelheim, *Psicanálise dos Contos de Fadas* (14ª edição), 2011.

⁶⁵ Texto recolhido por Mª. Margarida Pereira-Müller e ilustrado por João Caetano (1998, pp. 21-22).

cariz etiológico, lendas com episódios da história húngara, o que pessoalmente constituiu uma surpresa, pois previa que os alunos trouxessem contos mais universais, com os quais poderíamos estabelecer posteriormente ‘pontes’ para os contos lusófonos. No entanto, este imprevisto acabou por ser bem aproveitado, surgindo um debate interessante sobre a simbologia húngara presente nesses contos. Neste primeiro exercício, o objetivo foi o trabalho da expressão oral, numa situação que não era habitual para os alunos, uma vez que lhes são normalmente propostos exercícios de simulação de situações comunicativas breves (uma compra, um pedido de informação, etc.) ou debates sobre os temas do exame final de língua portuguesa; com este exercício, os alunos tiveram de organizar mentalmente um conto, e depois narrá-lo, ou seja, praticaram a narração de uma história contada no tempo passado, intercalada por falas em discurso direto.

Na segunda parte desta fase, pedi aos alunos que elessem um dos contos, de entre os que tinham trazido para a aula, com o objetivo de o analisarmos mais detalhadamente; os alunos selecionaram “A sopa de pedra”⁶⁶. Foi bastante interessante perceber que todos os alunos estavam sinceramente convencidos de que este conto era uma narrativa original húngara. Este exercício decorreu também apenas na oralidade, não tendo havido em nenhum momento exercícios escritos, e o objetivo foi, em primeiro lugar, uma análise literária, e em segundo, o debate intercultural. Em relação ao primeiro objetivo, os alunos responderam muito positivamente, sendo notória a satisfação ao tomarem consciência de que podiam transferir os conhecimentos literários adquiridos na LM para a análise de um conto em LE⁶⁷; quanto ao segundo objetivo, ao debatermos os valores e a universalidade do conto “A sopa de pedra” instalou-se um debate muito interessante, que incluiu desde a discussão dos ingredientes culinários aos valores morais presentes, como o da *solidariedade*⁶⁸.

⁶⁶ Uma das versões húngaras do conto pode ser visualizada na seguinte animação (em húngaro): <https://www.youtube.com/watch?v=Al4DpKBL8o4>.

⁶⁷ Nesta escola, o Português é aprendido como LE2, uma vez que os alunos estudam primeiro Inglês; no entanto, ao nível do ensino secundário, esta língua é aprendida essencialmente como língua de comunicação internacional, não sendo estudada como meio acesso às culturas que se expressam em inglês, razão pela qual os alunos não estudam textos literários em inglês. Esta é, na verdade, uma das críticas à imposição do inglês como língua franca; como caracteriza Maria Filomena Capucho: “como dizer a cultura numa língua esvaziada de cultura?”, “uma língua asséptica, esterilizada, que não abra portas ao desconhecido, correspondendo apenas a um mundo globalizado, uniforme e incolor que alguns querem apresentar como o único existente. Uma língua que nos permita comunicar mas não aceder ao outro. Uma língua que evite que nos questionemos sobre os outros e sobre nós”. (p. 209)

⁶⁸ Tema muito pertinente hoje em dia, tendo em conta a atual polémica na UE sobre o acolhimento de refugiados.

(2) Fase da troca – um conto tradicional húngaro por um conto tradicional lusófono

Na segunda etapa, levei para a aula diversos contos tradicionais lusófonos, em troca dos contos que os alunos me tinham narrado. Organizados em pares ou grupos de três, os alunos leram e interpretaram narrativas de diferentes países de expressão portuguesa – “O Coelho Branco” (Portugal), “O Gato e o Rato” (Moçambique), “O julgamento do Coelho” (Guiné Bissau), “Um tribunal africano” (Angola) e “Beileira” (Timor)⁶⁹. A opção por esta coletânea foi feita com base em dois aspetos: (1) os contos encontram-se transcritos em PE, facto muito importante, uma vez que estes alunos já se encontram em fase de preparação para o exame de LP, a realizar no final dos estudos secundários, e, sendo este um exame em PE, nesta altura não é aconselhável propor exercícios que possam confundir os alunos quanto à norma; (2) os contos são apresentados numa linguagem acessível, adequada ao nível de proficiência dos alunos.

Nesta etapa os alunos trabalharam essencialmente a sua competência linguística – gramatical e lexical.

(3) Fase da imersão na(s) cultura(s)-alvo – um conto tradicional lusófono

A terceira etapa consistiu na eleição de um dos contos tradicionais lusófonos de entre os estudados pelos alunos, que incluiu um pequeno debate sobre a mensagem de cada conto e também sobre a ‘originalidade’ e ‘estranheza’ dos mesmos. A escolha, que não foi unânime, recaiu no conto tradicional guineense “O Julgamento do Coelho”. Para além da análise literária – personagens, enredo, mensagem, discurso – esta fase foi o momento por excelência do diálogo intercultural, em que cada aluno teve a oportunidade de ‘visitar’ as perspetivas dos seus colegas, tendo ou não mudado o seu ponto de vista. Por outro lado, a diversidade de opiniões que apareceram nesta fase contribuiu muito para a dinâmica e riqueza deste projeto.⁷⁰

⁶⁹ Contos da coletânea de Pereira-Müller e Caetano (1998).

⁷⁰ Qualquer professor saberá que os comentários imprevistos dos alunos são habituais na sala de aula; inesperadamente, surgem pontos de vista e interrogações que o professor, ou o adulto em geral, não se colocará, mas que, para além de contribuírem para completar o processo de aprendizagem, são um dos

Adicionalmente, procurámos em conjunto algumas marcas identitárias de cada lugar/país ou cultura, nos diferentes contos, tais como: *a sopa de couve, a raiz de mandioca, o lago Tanganica, a carne de crocodilo, o ancião como o membro mais respeitado e mais sábio, a vida na floresta, a jiboia, etc.*. Este exercício revelou-se duplamente útil, pois aprofundámos um pouco o vocabulário, e por outro lado, pudemos conversar sobre alguns estereótipos e também fazer pontes interessantes, como por exemplo, a vida de Beileira (do conto com o mesmo nome), sem casa, na floresta e a vida de um sem-abrigo em Budapeste, ou a menina de “O julgamento do Coelho”, sozinha à beira-rio, e a pouca liberdade que hoje em dia as crianças têm nas grandes cidades.

(4) Fase da conclusão e materialização do projeto

Finalmente, a última etapa foi a da realização de uma pequena animação⁷¹, com o objetivo de finalizar e materializar o percurso feito. A opção pela criação de uma animação foi proposta minha, pois, para além de ser um objeto que pode ser partilhado por todos (ao contrário de cartazes, por exemplo) e revisitado no futuro, foi um excelente trabalho para apresentar no I. Encontro do Estudante de Português na Hungria⁷². Por outro lado, e talvez o aspeto mais importante, a realização desta animação permitiu um trabalho tendo em conta os diferentes estilos e preferências de aprendizagem dos alunos, descentrando de certo modo a minha orientação e dando oportunidade aos alunos de trabalharem mais autonomamente. Assim, o trabalho foi desenvolvido em grupos: os alunos com competência linguística e literária mais desenvolvida foram responsáveis pela tradução e criação das legendas, os alunos com preferências por atividades visuais e espaciais ocuparam-se da fotografia e cenário⁷³, os alunos com capacidade organizativa e de relacionamento humano, pela coordenação do trabalho, e finalmente houve um grupo de alunos responsáveis pela narração em português (gravada em estúdio). Apesar de uma componente forte desta etapa ter sido a utilização das novas TIC – o que integrou no projeto a aprendizagem daquelas (foi a primeira animação feita por estes alunos) –, o trabalho permitiu desenvolver outras competências, desde organizativas a

aspetos gratificantes da prática docente, pois é também com estes momentos imprevistos que o professor aprende.

⁷¹ Esta animação pode ser vista em <http://youtu.be/owEMxqe2QYA>.

⁷² Evento realizado em junho desse ano letivo, e que reuniu em diversas atividades os alunos húngaros de PLE.

⁷³ Este grupo foi liderado por um aluno com problemas de disgrafia.

comunicativas, passando mesmo por um trabalho específico de tradução, no caso da legendagem⁷⁴ e também de dicção em português.

O que pretendi com este projeto foi trabalhar a língua portuguesa – objetivo sempre central na minha atividade – e, com ela, uma ‘certa cultura’, que, como experiência, escolhi ser o universo da tradição literária oral lusófona. A intenção foi, desde o primeiro momento, evitar uma explanação da minha visão daquele universo, condicionada sem dúvida pela ‘minha cultura’, convidando os alunos a entrarem no mesmo pelos seus próprios olhos. A opção de começar por uma *troca* (um conto húngaro por um conto lusófono) foi exatamente para marcar não se tratar de uma exposição dos meus conhecimentos, mas antes de uma aprendizagem conjunta feita através de um encontro de valores. Deste modo, com este projeto, eu e os alunos trocámos visões pessoais, que não são necessariamente divididas numa dicotomia Portugal/Hungria, mas sim isso mesmo: pessoais, individuais. Acredito que, deste modo, os alunos terão conseguido abordar a questão da *diferença* e da *diversidade*, compreendendo que esta existe tanto entre dois países quanto entre as pessoas presentes na aula. Sem terem recebido uma lição de moral direta, coisa de que raros gostarão, e muito menos adolescentes, pudemos falar de valores importantes, universais e pertinentes na atualidade também.

⁷⁴ Embora a questão da tradução não seja abordada aqui, os contos tradicionais podem ser uma excelente base de trabalho nesta área, pois permitem abordar certas fórmulas textuais próprias daquela forma de expressão, como por exemplo “era uma vez”.

IV

A literatura oral tradicional lusófona como meio para o desenvolvimento da competência de compreensão oral

A oralidade na aprendizagem de LE

A compreensão oral: conceitos e dificuldades

“Aprender ouvindo ou aprender a ouvir?”

A literatura oral tradicional lusófona como meio para o desenvolvimento da competência de compreensão oral

Ouve primeiro, fala derradeiro.

Provérbio popular

“Ouve primeiro, fala derradeiro”: o conselho é de primeiro ouvir (com atenção) e apenas depois falar (dar a sua opinião); mas o provérbio traz em si a ordem de aprendizagem da língua – seja ela a materna ou a estrangeira: primeiro ouvimos (no caso da LM, já no útero) e só depois começamos a falar.

Uma das áreas impulsionadas pela divulgação das abordagens comunicativas tem sido a oralidade, já que é através da via oral que mais comunicamos. Mas se raros professores colocarão este princípio em causa, quantos de nós teremos aprendido o mesmo por experiência própria?

Falando com vários estrangeiros a viver há algum tempo na Hungria, ou numa passagem mais prolongada, sobre o porquê da dificuldade de aprender a língua húngara – que, nas palavras de Chico Buarque, é a “única língua do mundo que, segundo as más-línguas, o diabo respeita” (2013, p. 12) –, e comparando as suas experiências com a minha, cheguei à conclusão de que a dificuldade está, numa primeira fase, em não conseguir memorizar as palavras: o estrangeiro lê um letreiro (a aprendizagem da leitura é fácil, o húngaro é uma língua em que a relação entre o som e a letra é biunívoca), mas, passados uns poucos minutos, já não consegue repetir a(s) palavra(s). O sistema fonético não é muito diferente do português, nem de outras línguas europeias, com apenas alguns fonemas mais diferentes; a meu ver, são as regras fonológicas e de prosódia que, em conjunto, tornam o húngaro numa língua muito diferente de outras línguas mais conhecidas; junte-se a esta dificuldade o escasso número de vocábulos reconhecíveis (oriundos do latim, por exemplo), e começa-se a perceber o problema⁷⁵. Ou seja, para aprender húngaro é preciso ouvir, ouvir, ouvir; ouvir muito durante cerca de dois anos e, depois sim, começa-se a memorizar as palavras, a adquirir uma consciência fonológica, que parece nada ter a ver com a da nossa língua materna. Como sintetizou uma colega minha, professora de Francês LE a viver em Budapeste: “não se aprende húngaro como se aprende outra língua estrangeira, a partir da língua materna; aprende-se como uma criança, do zero”. Indo mais longe, eu proporia que, uma vez que a gramática materna (ou a de uma LE2) não pode constituir uma base sólida, somos obrigados a recorrer à nossa gramática universal, o que na idade adulta não será um processo fácil.

⁷⁵ Uma das queixas mais comuns que se ouvem a estrangeiros é que mesmo as palavras mais básicas ou universais – aeroporto, água, farmácia, mãe, pessoa, etc. – são irreconhecíveis.

Se um português enfrenta esta dificuldade, é de prever que um húngaro também se depare com ela, visto que a sua língua em pouco se assemelha às outras. É certo que os alunos aprendem, antes do português, uma outra LE, normalmente o inglês ou o alemão; no entanto, o nível de proficiência dos alunos nestas línguas não é suficientemente bom para que possam fazer delas língua-base de aprendizagem, pelo que o processo de aprendizagem do português, sobretudo ao nível das suas características sonoras, é feito normalmente a partir da sua LM.

No primeiro capítulo, descrevi a oralidade do ponto de vista literário; neste último capítulo, a oralidade será vista a partir de uma perspetiva diferente: um complexo processo neurológico, cognitivo e pragmático, mas que, desenvolvendo as estratégias adequadas, pode contribuir com valor próprio para a aprendizagem do PLE.

Começo por fazer uma introdução sobre **a oralidade na aprendizagem de LE**; em seguida, tendo em conta que, na sua génese, a literatura tradicional oral é feita para ser ouvida, aspeto fundamental que condiciona as suas características, focarei sobretudo a questão da **compreensão oral: conceitos e dificuldades**; no subcapítulo “**Ouvir para aprender ou aprender a ouvir?**” abordarei as estratégias a desenvolver por parte do aluno, para que ele possa aprender a utilizar a audição funcional para aprender a LE; finalmente, na última secção – **a literatura oral tradicional lusófona como meio para o desenvolvimento da competência de compreensão oral** – descreverei alguns exemplos de atividades que realizei com a literatura oral tradicional lusófona, fundamentando, com os pressupostos teóricos apresentados nos subcapítulos anteriores, as vantagens de trabalhar com esta literatura.

A oralidade na aprendizagem de LE

O reconhecimento da Fonética como disciplina científica (institucionalizado com a fundação da Associação Internacional de Fonética, em 1886), em conjunto com o movimento de Reforma, também ele surgido no final do séc. XIX, deu origem ao aparecimento dos primeiros métodos de ensino de LE que enfatizaram a oralidade no processo de aprendizagem, opondo-se assim ao tradicional método de gramática-tradução. Durante as décadas que se seguiram, a oralidade foi sendo abordada sob diferentes pontos de vista; hoje em dia, são as abordagens comunicativas que definem as práticas de desenvolvimento das competências orais. As descrições e considerações que se seguem serão feitas na perspectiva do atual paradigma comunicativo da didática de LE.⁷⁶

A comunicação verbal oral é, como afirma Lopes, “o primeiro gesto de expressão das ideias e concepções que se tem sobre um determinado assunto” (2010, p. 19), antecedendo, tal como acontece quando falamos na oralidade literária, a comunicação verbal escrita. A mesma autora define a oralidade como “um importante exercício de reflexão e entendimento do mundo” e também “uma prática interactiva com a finalidade de viabilizar a comunicação, perpetuar e modificar valores, construir conhecimentos, expressar sentimentos, transmitir princípios culturais, crenças e ideologias” (*op. cit.*, p. 19). A oralidade configura-se, assim, como o meio de expressão humana mais imediato, sendo um comportamento universal de uso quotidiano, não apenas com uma intenção utilitária e social espontânea, mas por vezes formal e/ou planeada.

A comunicação oral tem características próprias, a primeira das quais é a coordenação do discurso verbal com a voz, e, na maior parte das situações, com a expressão facial e corporal⁷⁷. Maria Teresa Bagão, na sua tese “Compreensão oral em aulas de PLE: contributos para atividades no nível C” (2014), classifica o discurso oral tendo em conta os seguintes aspetos: (1) espontaneidade ou planificação, (2) formalidade

⁷⁶ Para além de partir deste princípio, o texto terá em conta também o contexto de PLE em que trabalho: o de aprendizagem formal fora de Portugal (ou seja, sem ser ‘em imersão’).

⁷⁷ De referir no entanto que, em contextos formais de aprendizagem de LE, são muito frequentes as gravações.

ou informalidade, (3) unidirecionalidade ou bidirecionalidade, e (4) natureza transacional ou interacional-social. No entanto, estas características são combináveis; por exemplo, o ato de cumprimentar – considerado por Calsamiglia & Tusón como um *encuentro mínimo*⁷⁸ –, contém quase sempre um discurso com expressões fossilizadas, o que o torna um ato espontâneo mas com um enunciado pré-concebido.

A comunicação verbal espontânea é a mais corrente na comunicação oral em LM, e, por esta razão, o seu domínio é o objetivo principal do aluno de LE. Bagão refere os seguintes dados relativos às conversações espontâneas, interacionais-sociais e transacionais:

Os falantes/ouvintes ocupam o espaço da interação comunicativa da seguinte forma: 43,4% a contar histórias (narrativas, incidentes, exemplos, recontos); 19,57% com observações/comentários; 16,8% com a expressão de opinião; 13,8 % com bisbilhotice/mexericos; por fim, 6,3% são anedotas/piadas (Gilmore 2007: 102). Em termos transacionais, os encontros são normalmente marcados pelo seu teor informativo, por exemplo, ao balcão de uma loja, bilheteira ou bar, na consulta (médica, administrativa), na audição de aviso ou anúncio (em altifalante). (*op. cit.*, p. 33)

Outra distinção importante a mencionar na descrição das tipologias do discurso oral é a que é feita com base nas características textuais; Bagão identifica os seguintes géneros: informativo (“notícias, agenda cultural, entrevista, reportagem, anúncio público, ...”), argumentativo (“debate, mesa-redonda, texto publicitário, sermão, julgamento, discurso político, ...”), expositivo-explicativo (“aula, seminário, visita guiada, apresentação de trabalho académico, apresentação de livro, ...”), de teor literário (“leitura/encenação de poema, texto dramático, conto, romance, ...”) e de opinião (“tertúlia, entrevista, crónica, comentário político, de eventos culturais, artísticos, de livros, espetáculo, intervenção telefónica de ouvinte/telespetador em programas rádio/ TV, ...”) (*ibid.*, p. 34).

Debrucemo-nos agora um pouco sobre as dificuldades da oralidade na aprendizagem de LE.

⁷⁸ É também Bagão que menciona a distinção destes autores entre *encuentros mínimos* (“mais espontâneos e rotineiros, incluem as saudações, os pedidos, elogios e ofertas”) e *encuentros elaborados*, mais ritualizados (a conferência, o debate, a assembleia, o serviço religioso, o julgamento”) (2014, p. 17).

Nas situações mais comuns, o desejo do aluno de LE será *falar como o nativo*; o aprendente mais ambicioso almejará *falar e pensar como o nativo*. Só uma minoria atinge este objetivo e, na maior parte dos casos, o aluno dar-se-á por satisfeito se conseguir *comunicar com o nativo*. Mas compreender e ser compreendido pelo nativo implica necessariamente controlar a oralidade, uma vez que é desta forma que todos nós, enquanto nativos, mais comunicamos.

Como professores, conhecemos bem o problema que a oralidade representa para a maioria dos alunos, e não apenas para os mais tímidos: por um lado, devido à dificuldade na compreensão oral, por outro lado, pelo receio em falar a língua estrangeira em frente do professor e dos restantes colegas. De certo modo, pelo seu carácter espontâneo e momentâneo, e pela falta de domínio das propriedades sonoras da LE, a oralidade é a componente que os alunos de LE mais sentem fora do seu controlo. As dificuldades e inibições no que diz respeito à oralidade podem ser explicadas por três tipos de causas: neurológicas, cognitivo-linguísticas e cognitivo-pragmáticas.

De acordo com estudos neurológicos, as áreas cerebrais ativadas no ato da oralidade são mais numerosas e complexas relativamente às ativadas em momentos de leitura ou escrita. Isto significa que os alunos são obrigados a desenvolver e conjugar um maior número de competências na expressão e compreensão oral, do que na expressão e compreensão escrita.⁷⁹ Como resume Elisabete Oliveira, “o discurso oral é o culminar do trabalho de diversas competências; é o produto final resultante de um encadeamento, um entrelaçar e um completamento dessas mesmas competências de forma a efetivar o discurso oral” (2012, p. 23).

No que diz respeito aos problemas de natureza cognitivo-linguística, na sua obra “Teaching and Researching Listening”, Michael Rost, mencionando o trabalho de Bruce Hayes, escreve:

While children consistently achieve native competence across a full range of subtle and complex phonological properties of their L1 – that is, they master the phonotactic system of their language – L2 learners often have extraordinary difficulty first perceiving and subsequently

⁷⁹ De notar que a leitura em voz alta, e mais ainda a declamação, como género misto (leitura oral), ativará forçosamente mais áreas cerebrais do que as necessárias à leitura silenciosa.

mastering the pronunciation and intonation patterns of their L2. (2011, p. 131)

Rost recorre a Kyria Finardi para explicar este facto: de acordo com esta investigadora, a existência de uma memória comum (*single coding*) à LM e à LE para a informação semântica possibilita o fenómeno de transferência cognitiva (*cognitive transfer*) entre as duas línguas; no entanto, no que diz respeito à memória fonológica, existe um sistema separado para as duas línguas (*dual coding*), o que impede que o aluno recorra à LM quando tem de decodificar informação fonológica em LE.

Finalmente, em relação às dificuldades cognitivo-pragmáticas, estas remetem-nos diretamente para a relação língua/cultura; se até há algum tempo atrás o conteúdo cultural enfatizado era tendencialmente do tipo descritivo – conhecimento da História, da Geografia e da Literatura – hoje em dia, com as abordagens comunicativas, são factos culturais de outro tipo que merecem a atenção. Como afirma Pedroso, “um aspecto que nutre maiores expectativas em função do ensino é aquilo a que Vincent (...) chamou ‘factos culturais menores’”. Eles consistem em atitudes, gestos, entoações, ritos conversacionais, regras de polidez, etc.” (2005, p. 227).

Em “Teaching and Researching Listening”, Rost dedica um capítulo próprio ao processamento pragmático (*pragmatic processing*) no fenómeno da compreensão oral, defendendo que “there is more to listening than linguistic decoding and semantic processing. There is an additional, overarching component which we will call pragmatic competence” (2011, p. 77); esta afirmação, feita no contexto da compreensão oral, é válida para a oralidade na sua globalidade – compreensão e expressão. Considerando a aprendizagem desta competência pragmática como o desafio mais fascinante na aprendizagem de LE, Rost inclui nesta competência o conhecimento de diversas regras, tais como:

- . knowledge of rules for taking speaking turns, including silences;
- . when to talk, how much to say, pacing and pausing in and between speaking turns;
- . when and how to give ‘listenership cues’;
- . how to interpret intonational emphasis;
- . how to interpret a range of idioms and formulaic expressions;

- . how to interpret styles of cohesion and linking devices in discourse;
 - . how to interpret communication styles, including non-verbal communication;
 - . how to interpret types of indirectness, including apparent deception.
- (*op. cit.*, p. 138)

A importância das competências orais no ensino/aprendizagem de LE, impulsionada, como afirmei no início, pelas abordagens comunicativas, tem sido enfatizada em diversos documentos orientadores, tais como QECR. A par de estudos oficiais e científicos, hoje em dia é possível encontrar diversos materiais de apoio – em papel e na *internet* –, para o desenvolvimento das competências orais, concebidos para uma diversidade de objetivos e contextos educativos; o professor de LE tem, assim, à sua disposição, várias atividades e diretivas, que proporcionam uma maior confiança no momento de optar por trabalhar a oralidade.

A compreensão oral: conceitos e dificuldades

O desenvolvimento das competências comunicativas orais implica o trabalho tanto da expressão, como da compreensão oral. No entanto, como referi na introdução deste capítulo, a literatura oral tradicional – criada para ser ouvida – tem características inerentes que fazem dela um instrumento especialmente eficaz na prática da compreensão oral.

A audição de textos orais é essencial ao aprendente de LE por diversas razões, mas sobretudo porque configura o único meio de o aluno aceder às características sonoras da língua; Renuka Devi vai mais longe, afirmando que “other than being the primary form of communication, listening helps the language learner to understand the beauty of the language” (2014, p. 60).

A importância da compreensão oral no processo de aprendizagem é igualmente importante quando falamos de LE e de LM. De facto, vários estudos apontam para a compreensão oral como sendo a competência que o falante nativo mais frequentemente ativa – para aprender ou comunicar. De acordo com um estudo de Cassany *et al.* mencionado em Bagão, a utilização das diferentes competências divide-se nas seguintes

percentagens: “ouvir – 45%; falar – 30%; ler – 16%; escrever – 9%” (2014, p. 5). Quando passamos para o contexto de aprendizagem de LE, estes valores mantêm-se muito semelhantes, comprovando a importância da compreensão oral no processo de aprendizagem de LE; assim, Renuka Devi discrimina que o aluno desenvolve “45% of language competence from listening, 30% from speaking, 15% from reading and 10% from writing” (2014, p. 60).

Falar de compreensão oral implica necessariamente abordar a distinção entre *ouvir* e *escutar*⁸⁰: *ouvir* normalmente entendido como ato automático e involuntário, e *escutar* como um processo orientado por um objetivo, objetivo esse que condiciona a nossa interpretação da informação. Partindo destes pressupostos, *escutar* seria o verbo correto, quando falamos em compreensão oral orientada. No entanto, tanto no quotidiano como na produção académica e científica, o verbo que mais encontramos é sem dúvida *ouvir*; do mesmo modo, em manuais, exames e exercícios de PLE (e em documentos de orientação pedagógica, tais como o QECR) *audição* e *auditivo* partilham o espaço com *ouvir*, e não *escutar*. Por esta razão, mesmo consciente de que *escutar* seria o termo mais exato, utilizarei o verbo *ouvir* (assim como os seus parentes etimológicos) no texto que se segue, com o valor de *escutar*, ouvir funcionalmente, compreender oralmente.

Várias são as propostas de definição para o ato de *ouvir*. Em “Teaching and Researching Listening”, Rost distribui os diversos conceitos analisados por quatro abordagens que, em conjunto, contribuem para uma definição completa de *ouvir* (*listening*): recetiva (“receiving what the speaker actually says”), construtiva (“constructing and representing meaning”), colaborativa (“negotiating meaning with the speaker and responding”) e transformativa (“creating meaning through involvement, imagination and empathy”) (2010, pp. 2-4).

Se bem que alguns autores descrevam a compreensão oral como um encadeamento de processos⁸¹, outros estudiosos, tal como o próprio Rost, preferem defini-la como um

⁸⁰ Correspondente, no contexto anglófono, à distinção entre *hearing* e *listening*.

⁸¹ Por exemplo, John Field, analisado em Bagão, descreve o processo de audição como um conjunto de processos sequenciais iniciado “ao nível da descodificação”, “transitando para a construção de sentido, quando o ouvinte organiza a informação que foi recebida, e concluindo com a representação da construção do discurso” (2014, p 7).

fenómeno dinâmico de diversos processos complementares e paralelos – neurológicos, linguísticos, semânticos e pragmáticos.

Para Bagão, a complexidade destes processos paralelos envolve, para além da receção do sinal sonoro, “a tomada de decisões e a definição de juízos de valor, a antecipação e inferência de informação, a capacidade de retenção ao nível da memória a curto prazo” (2014, p. 9). A autora acrescenta também que “há, igualmente, toda uma série de pressupostos socioculturais que o ouvinte tem em conta, visto que ao processamento linguístico, que inclui elementos prosódicos, se acrescenta a competência pragmática” (*op. cit.*, p. 9).

Bagão menciona ainda uma das principais características – e causa de dificuldade para não-nativos – da compreensão oral: “através da audição, processamos a língua em tempo real, à velocidade com que a debita um falante (nativo ou não-nativo) ou vários, mediante turnos de fala ou muitas vezes com sobreposição de vozes” (*ibid.*, p. 6).

De facto, as principais dificuldades na compreensão oral por parte de não-nativos são atribuídas a fatores de natureza sonora. Bagão pormenoriza:

A cadeia sonora confronta o ouvinte com fenómenos de fusão de palavras e redução de sons das mesmas, que ocorrem sistematicamente no oral mais ou menos espontâneo ou planeado (inclusivamente, na leitura em voz alta). Em variadas circunstâncias, terá igualmente de gerir o ruído do espaço físico circundante (sobreposição de vozes, gargalhadas, motores, trânsito, etc.), o desconhecimento de vocabulário, ou mesmo as incorreções que ocorrem no discurso oral não planeado, havendo que contar com as variações fisiológicas, pessoais e locais. Além das incorreções propriamente ditas, o ouvinte tem de contar também com as características do oral que, por serem diferentes das da norma escrita, parecem erros, mas são apenas diferenças. (*ibid.*, p. 19)

Rost explica que, por exemplo, enquanto na escrita o aluno pode contar com um espaço gráfico entre as palavras, num enunciado oral nem sempre são marcados os limites entre aquelas, o que leva o ouvinte a um estado mais ou menos constante de incerteza. Adicionalmente, Rost indica também dois fenómenos que poderão dificultar a compreensão do discurso, em situações comunicativas autênticas: o princípio de

eficiência (*efficiency principle*) e o princípio do menor esforço (*principle of least effort*)⁸², que têm como objetivo “to maximise communication, putting as many bits of retrievable information into every second of speech as possible” (Boersma, em Rost, 2011, p. 25), e que de algum modo poderão ser traduzidos no provérbio português “Para bom entendedor, meia palavra basta”; se no caso de uma conversa entre dois nativos o resultado será normalmente positivo, a aplicação destes princípios dificultará a compreensão do texto oral por parte de um não-nativo. Por esta razão, é essencial que o material oral utilizado nas atividades da compreensão oral seja bem articulado e adaptado ao não-nativo.⁸³

Para além de fatores exteriores – ligados ao falante e à sua construção do discurso e também ao ruído –, no que diz respeito às condicionantes internas do ouvinte Rost refere as diferenças entre a LM e a LE do aluno ao nível do sistema fonológico, das regras fonotáticas, da acentuação e da entoação como sendo das principais causas da maior facilidade/dificuldade na aprendizagem da língua-alvo e, especificamente, no reconhecimento de palavras na compreensão oral.⁸⁴ No caso específico dos alunos húngaros, por exemplo, eles sentirão mais dificuldade justamente nos pormenores fonológicos da língua portuguesa que não têm correspondência na sua língua materna, tais como:

- (i) a vocalização átona e, particularmente, o fenómeno de redução vocálica;
- (ii) os processos fonológicos de assimilação, no caso do “s” final;
- (iii) os fonemas [ɐ] e [ʀ], inexistentes na língua húngara⁸⁵;

⁸² *Efficiency principle*: “a principle of language in which the most frequently used words tend to be the shortest ones in a language and communication patterns develop to allow for a maximum of ellipsis”. *Principle of least effort*: “the principle of language production in which speakers minimise articulatory effort in order to maximise the amount of what can be said in the shortest possible time.” (Rost, 2011, pp. 320 e 337, respetivamente)

⁸³ Entre alguns professores de PLE existe mesmo a expressão ‘falar à Português XXI’ para caracterizar o tipo de discurso mais lento e bem articulado, que passado pouco tempo depois do início da prática, o professor adquire, e que muitas vezes leva para fora da sala de aula.

⁸⁴ Na opinião deste autor, dentro dos componentes assinalados, a acentuação (de palavra e de frase) será o fator que mais problemas causa ao não-nativo na interpretação dos textos orais.

⁸⁵ Existem mais diferenças ao nível fonético, mas estes dois fonemas são os que mais dificuldade geram.

- (iv) o acento (de palavra) predominantemente livre (em húngaro o acento é fixo, situando-se sempre na primeira sílaba da palavra);
- (v) ao nível da entoação as diferenças são também por vezes um obstáculo à compreensão; um exemplo mais específico, mas que frequentemente dá origem a confusões: enquanto as interrogativas totais (ou sim-não) em português variam entre a ascendência e a descendência, em húngaro o acento tónico principal é sempre na penúltima sílaba.

De notar, no entanto, que mesmo o ouvinte nativo não descodifica o *continuum* sonoro na sua totalidade:

Daí que Gilmore (...), citando Porter e Roberts, confirme que mesmo um falante nativo não descodifica nem compreende o conteúdo de cadeias sonoras na íntegra, aliás, “do not impose a standard of total comprehension on themselves, and tolerate vagueness. (...) His comprehension is partial, but sufficient for his needs, and in proportion to his knowledge”. (Bagão, 2014, p. 7)

O que acontece com o ouvinte nativo, e que é uma competência a ser desenvolvida pelo aluno de LE, é que aquele recorre a estratégias de compensação que lhe possibilitam completar lacunas auditivas (e também de sentido):

Spoken language comprehension can usually continue successfully even if all words are not recognised because the listener can make inferences about the meaning of an utterance through other sources of information, including the pragmatic context. Successful listeners must often tolerate ambiguity, and wait for later utterances to decide what was intended before – what Cicourel refers to as the et cetera principle. (Rost, 2011, p. 36)

A informação contextual, mencionada nesta citação, configura talvez a principal estratégia de compensação, na colmatação de lacunas do texto ouvido:

While listening is essentially an internal cognitive process, the listener must utilise social knowledge in order to listen competently and appropriately. Pragmatic competence in listening involves understanding speaker intentions and speaker strategies for

communicating, using contextual sources of information, using social conventions of language use (and knowledge of how these conventions are manipulated), enriching speaker input by supplying context and elaboration, providing a subtle array of interactive responses while the speaker is talking, and responding substantively to what the speaker is saying. Above all, pragmatic competence involves a sense of engagement with the speaker and the speech event, and a willingness to participate in co- -construction of meaning. (*op. cit.*, p. 98)

Para finalizar esta análise às principais causas de dificuldade na compreensão oral em LE, é necessário fazer referência às mesmas no campo do processamento semântico, nomeadamente a importância dos referentes, ou, mais exatamente, a não coincidência entre os referentes do falante e os do ouvinte. A este respeito, Rost escreve:

Comprehension is the process of what Sanders and Gernsbacher (2004) called structure building, relating language to concepts in one's memory and to references in the real world in a way that aims to find coherence and relevance. Concepts, not words, are the fundamental units of reason and comprehension, and as such are assumed to be the result of neural activity inside the brain (Gallese and Lakoff, 2005). (*ibid.*, pp. 53-54)

Realçando que os referentes do ouvinte nunca coincidem totalmente com os do orador (mesmo no caso do reconhecimento total das palavras e estrutura), Rost explica que “in terms of language processing, comprehension is the experience of understanding what the language heard refers to in one's experience or in the outside world, and sensing how any incoming burst of language enhances or suppresses one's current understanding” (*ibid.*, p. 54). Este fenómeno remete diretamente para as conceções transformativas da compreensão oral, mencionadas anteriormente; como resume Rost, “listening is primarily a cognitive activity, involving the activation and modification of concepts in the listener's mind” (*ibid.*, p. 57).⁸⁶ Por esta razão, um dos cuidados que o professor de LE deve ter (e

⁸⁶ Um exemplo de um mal-entendido comum, em aulas com os alunos húngaros, é, ao estudar a vida quotidiana, a confusão por vezes gerada pelos horários habituais dos portugueses, uma vez que na Hungria, de um modo geral o dia de trabalho começa e termina mais cedo. Por esta razão, ao ouvir no texto sobre a vida quotidiana da “Isabel” no livro de exercícios “Português em Direto” (Lemos, 2013, pp. 6 e 86) que esta se deita “um pouco cedo, por volta das onze horas”, os alunos ficam indecisos, uma vez que para estes, existe uma contradição entre ‘deitar-se cedo’ e ‘deitar-se às onze horas’.

não apenas quando falamos de compreensão oral) é o de procurar ativar as *schemata*⁸⁷ apropriadas, que ajudarão na compreensão do texto. Este princípio é ainda mais importante quando o professor trabalha com alunos de níveis menos avançados, pois, devido à falta de conhecimento dos referentes da LE, estes alunos estão mais dependentes dos seus próprios referentes; este fenómeno foi atestado no seguinte estudo:

Kasper's (1984) study using 'think aloud' protocols found that L2 listeners tend to form an initial interpretation of a topic (a 'frame') and then stick to it, trying to fit incoming words and propositions into that frame. L1 listeners were better at recognising when they had made a mistake about the topic and were prepared to initiate a new frame. (Rost, 2001, p. 11)

“Aprender ouvindo ou aprender a ouvir?”

Este título de um texto de Larry Vandergrift resume uma importante diferenciação entre duas competências distintas em LE; não se trata de enfatizar uma em relação à outra, mas sim de aceitar que as duas se complementam e que, desenvolvendo estratégias de compreensão oral, o aluno melhorará a sua capacidade de aprendizagem da língua através da oralidade. Como explica Vandergrift, “students need to «learn to listen» so that they can better «listen to learn»” (2004, p. 3).

No subcapítulo anterior foram descritas as principais causas das dificuldades sentidas pelos alunos de LE na compreensão oral; vejamos agora quais as estratégias que o ouvinte utiliza na interpretação de um texto oral e que o professor deve ajudar o aluno de LE a desenvolver, de modo a que se torne um ouvinte eficiente e possa, desse modo, utilizar a audição como meio de aprendizagem da língua.

A primeira referência a fazer é ao binómio de estratégias *bottom-up/top-down*. De acordo com Rost: “as a goal-oriented activity, listening involves 'bottom-up' processing

⁸⁷ “Structures which organise our knowledge and assumptions about something and are used for interpreting and processing information. In *psycholinguistics* the term is used in multiple senses: A mental structure that represents some aspect of the world, or a structured cluster of pre-conceived ideas, or an organised pattern of thought or behaviour, or a mental framework centring round a specific theme, that helps us to organise social information.” (Rost, 2011, p. 341)

(in which listeners attend to data in the incoming speech signals) and 'top-down' processing (in which listeners utilise prior knowledge and expectations to create meaning)" (2001, p. 7).⁸⁸

Segundo Renuka Devi, as estratégias *bottom-up* são baseadas no texto e com elas o ouvinte procura interpretar a língua – combinação de sons, palavras, estrutura gramatical – para chegar ao sentido. Este tipo de estratégias incluirá a concentração em detalhes específicos e no reconhecimento de palavras.

Relativamente às estratégias *top-down*, baseadas no ouvinte, nos seus conhecimentos prévios, na análise do contexto e do tipo de texto, com elas o aluno procura interpretar ideias, através de previsão, inferência e síntese.

Tanto as estratégias *bottom-up* como as *top-down* são importantes e devem ser desenvolvidas no aluno de LE, através de exercícios concebidos com esse objetivo: por exemplo, exercícios auditivos em que o aluno, na presença de um texto com algumas lacunas, procura preenchê-las através do reconhecimento auditivo de palavras ou expressões são atividades que desenvolvem a capacidade de processamento *bottom-up*; já os exercícios em que o aluno, após a audição de um texto, tem de responder a perguntas indiretas, resumir o texto ou comentá-lo, são tarefas que contribuem para o desenvolvimento das estratégias *top-down*. Se bem que exercícios do tipo *bottom-up* sejam mais correntes em alunos principiantes e os de tipo *top-down* em alunos mais proficientes, o professor deve ter em mente que o aluno, tal como o nativo, utilizará sempre os dois tipos de estratégias. Por exemplo, no exercício de preenchimento de palavras em falta, quando o aluno não consegue interpretar a informação sonora tentará adivinhar, recorrendo a conhecimentos prévios sobre o assunto do texto, palavras semelhantes, tipo de texto, etc. Deste modo, mesmo em níveis menos avançados, é importante desenvolver também estratégias *top-down*, até porque, apesar de os exercícios *bottom-up* serem importantes e mais populares nestes níveis, é preciso ter cuidado para que os alunos não desenvolvam aquilo que Vandergrift denomina de uma "inefficient online translation approach to listening" (2004, p. 15).

⁸⁸ Rost acrescenta: "both bottom-up and top-down processing are assumed to take place at various levels of cognitive organisation: phonological, grammatical, lexical and propositional. This complex process is often described as a 'parallel processing model' of language understanding: representations at these various levels create activation at other levels." (*op. cit.*, p. 7)

Para além das estratégias cognitivas descritas acima, o professor deve também facilitar o desenvolvimento de estratégias metacognitivas – através das quais o aluno aprende a planificar, monitorizar e avaliar os seus progressos –, e de estratégias socio-afetivas – que permitem ao aluno controlar a sua relação com o exercício, como a ansiedade, a motivação, etc.

Uma última referência que me parece importante fazer é em relação ao que Beatriz Caballero de Rodas (mencionada em Andrade, 2011) denomina de *destrezas perceptivas*; segundo esta autora, a compreensão oral exige não só *destrezas cognitivas* (de interpretação e análise) mas também perceptivas, ou seja de discriminação, segmentação e reconhecimento do som. Sendo consensualmente aceite que a exposição ao *input* por si só não significa aprendizagem, julgo no entanto importante que os alunos ouçam assiduamente a LE, mesmo sem a preocupação da interpretação, pois o progressivo reconhecimento da melodia e ritmo próprios da língua, é essencial à sua aprendizagem; atualmente, é possível encontrar vários materiais no mercado, desde exercícios incluídos em manuais a livros de prática de fonética, ou ainda áudio-livros.⁸⁹

Descritas as estratégias – neurológicas, afetivas, cognitivas e metacognitivas – a desenvolver no aluno, importa agora falar um pouco sobre as atividades que o ajudarão a desenvolver essas estratégias.

Ensinar a ouvir implica uma série de cuidados e passos por parte do professor, desde a seleção e preparação do texto auditivo à conceção de um ciclo de atividades, que poderão decorrer antes, durante e depois da audição do texto.

As atividades prévias devem preparar o aluno para o tema do texto e, eventualmente, a natureza do exercício. No caso de o objetivo do exercício ser a compreensão global e crítica do texto (para alunos mais avançados), poderá ser dado um texto escrito que contenha não só pistas sobre o assunto, mas também palavras-chave que previsivelmente o aluno desconhecerá. No caso do exercício de preenchimento de palavras em falta, podemos trabalhar com palavras da mesma família, ou com significados idênticos, por exemplo; ou mesmo fazer um exercício auditivo de preparação

⁸⁹ Por exemplo, no fim de cada unidade dos manuais “Português XXI” existe uma secção (“C”) dedicada exclusivamente à fonética; a Lidel tem ainda um “Guia Prático de Fonética – Acentuação e Pontuação” (Hermínia Malcata, Renato Borges de Sousa) e um “Manual de Pronúncia e Prosódia” (Carla Oliveira e Luísa Coelho).

para o exercício principal, com as palavras-objetivo, mas sem que estejam inseridas num texto.⁹⁰

Quanto às atividades a realizar durante a audição, elas são inúmeras, podendo ser realizadas sem apoio (o aluno tem apenas que ouvir), ou com apoio de um texto, verbal, ou não-verbal. As atividades mais populares são normalmente as com apoio, no entanto, na minha opinião, as atividades sem apoio podem também ser importantes, uma vez que o aluno, sabendo que não conta com mais nenhuma informação complementar (um texto, um mapa, uma fotografia, p. ex.), tende a concentrar-se somente na informação auditiva; estas atividades têm porém um risco: o aluno, tendo perdido parte da informação e não tendo nenhuma outra possibilidade de compensar essa falta, poderá desinteressar-se, desistindo do exercício.

As atividades posteriores à audição poderão ser atividades diretamente relacionadas com o texto ouvido – de prática linguística, de interpretação ou de comentário, ou poderão ser atividades metacognitivas, em que o aluno deverá reconhecer o que aprendeu e como.

Uma vez que estar exposto a muito *input* não é condição suficiente para a aprendizagem, o sucesso desta depende não só da qualidade da informação proposta, mas também da qualidade das atividades que lhe são associadas; ao desenhar e pôr em prática exercícios, o professor deve ter determinados cuidados, em relação, por exemplo, aos pré-conhecimentos do aluno (linguísticos, experiências e conhecimentos gerais) e à relevância do tema para o aluno.

Em relação aos pré-conhecimentos do aluno, e mais concretamente ao nível da sua proficiência linguística (que também é condicionado pelas suas experiências pessoais e conhecimentos gerais), este muito raramente é equivalente nas diferentes competências orais e escritas; o professor deve ter em conta que a componente de compreensão oral é geralmente a mais difícil para os alunos, que regra geral compreendem melhor um texto escrito do que um oral. Quando falamos em alunos de níveis menos avançados, e portanto também menos autónomos (por oposição aos alunos mais avançados, que têm maior capacidade para ativar estratégias de compensação), o desenho dos exercícios é especialmente importante, uma vez que os alunos dependem quase linearmente da

⁹⁰ Menciono novamente estes dois tipos de exercício – de compreensão global e de preenchimento de palavras em falta – apenas por serem paradigmáticos, e não como exemplos únicos.

informação contida no exercício; no caso de atividades auditivas, um dos problemas maiores é que o aluno principiante não consegue interpretar muita informação linguística ao mesmo tempo: assim, quando surge uma nova palavra, o aluno tende a concentrar-se ou na forma ou no conteúdo. Este facto está relacionado com o problema da atenção. Rost refere duas noções importantes no modo como a atenção afeta a audição: a *capacidade limitada de processamento de informação* e a *atenção seletiva*:

The notion of *limited capacity* is important in listening. Our consciousness can interact with only one source of information at a time, although we can readily and rapidly switch back and forth between different sources, and even bundle disparate sources into a single focus of attention. Whenever multiple sources, or streams, of information are present, *selective attention* must be used. Selective attention involves a decision, a commitment of our limited capacity process to one stream of information or one bundled set of features. (2011, p. 20, *itálicos meus*)

Ou seja, ao determinar a atividade, o professor terá de ter em conta que o aluno principiante só conseguirá prestar atenção a um aspeto; por exemplo, ao preparar um exercício de colmatação de palavras em falta, é aconselhável o professor ter uma linha lógica (palavras da mesma classe gramatical, p. ex.) que permita ao aluno dirigir a sua atenção apenas para um aspeto da palavra.

Já no que diz respeito à relevância, a importância desta é bem resumida na conclusão de Sperber e Wilson: “human cognition has a single goal: we pay attention only to information which seems relevant to us” (em Rost, 2011, p. 161). A informação será relevante para o aluno se tiver importância para o próprio; como escreve Andrade, ao analisar os fatores de dificuldade na compreensão oral, “temos que analisar o conteúdo da mensagem que é veiculada, se vai ou não ao encontro dos conhecimentos e expectativas do ouvinte” (2011, p. 26).

Tendo em conta o modo como o processamento auditivo se realiza, assim como a análise das dificuldades dos aprendentes de LE e as estratégias a desenvolver no sentido de ajudar os alunos a melhorar a sua competência de compreensão oral, Rost resume as condições necessárias para um ensino da compreensão oral eficaz:

- . careful selection of input sources (appropriately authentic, interesting, varied and challenging);
- . creative design of tasks (well-structured, with opportunities for learners to activate their own knowledge and experience and to monitor what they are doing);
- . assistance to help learners enact effective listening strategies (metacognitive, cognitive, and social); and
- . integration of listening with other learning purposes (with appropriate links to speaking, reading and writing). (2001, p. 11)

Uma última nota para os diferentes objetivos da audição: tal como o nativo utiliza diferentes estratégias, segundo o tipo de audição que realiza, o aluno de LE também deve, se possível, ser exposto a diversos textos a ouvir com diferentes objetivos, para que possa desenvolver as estratégias adequadas a cada tipo de audição. Rost (2011) propõe a seguinte classificação para os diferentes tipos de audição, no contexto de aprendizagem de LE:

- (1) audição intensiva (“intensive listening”), cujo objetivo é a análise aprofundada do texto oral;
- (2) audição seletiva (“selective listening”), normalmente direcionada para a retenção de informação específica, implicando a seleção de apenas uma parte da informação auditiva, e devendo o aluno ignorar o resto;
- (3) audição interativa (“interactive listening”), que pressupõe a participação ativa do aluno;
- (4) audição extensa (“extensive listening”), em que a audição é mais demorada, havendo normalmente um objetivo de interpretação crítica global do texto;⁹¹
- (5) audição de resposta (“responsive listening”), quando o objetivo é obter respostas específicas;
- (6) audição autónoma (“autonomous listening”), em que há ausência de um orientador, sendo a seleção de *input*, a execução do exercício e a avaliação feitas pelo aluno.

⁹¹ De acordo com Rost, a audição extensa inclui: “academic listening, sheltered language instruction, and ‘listening for pleasure’” (2011, pp. 193-194).

A literatura oral tradicional lusófona como meio para o desenvolvimento da competência de compreensão oral

Chegamos assim ao objetivo deste capítulo. A literatura oral tem na sua génese características – já mencionadas no primeiro capítulo – que fazem dela um excelente meio para aprender a ouvir e para aprender ouvindo.

Levar a literatura oral para a sala de aula foi uma resposta (possível) para uma falha de que cedo me dei conta: o material de compreensão oral disponível nos manuais é, por um lado insuficiente e por vezes redutor, e, por outro lado, feito com base num texto escrito e nem sempre preparado com o propósito de desenvolver as competências orais (de compreensão e expressão), mas sim para desenvolver um ‘léxico comunicativo’. Acresce ainda que, na escola secundária, o meu papel é o de ‘dar aulas de comunicação’, cabendo às outras professoras seguir o manual, ou seja, eu apenas devo praticar os temas do manual, mas não posso utilizá-lo diretamente. E, se é verdade que hoje em dia o professor de PLE, com as novas tecnologias, tem à sua disposição muito material auditivo (vídeos, por exemplo), a maior parte desse material é de difícil aproveitamento, exige muita edição, ou então tem pouco potencial didático. Cabe-me, portanto, a tarefa de criar o material, o que tem as suas vantagens (personalização e maior adequação) e desvantagens (mais tempo de preparação e eventualmente mais falhas).

Um outro aspeto importante a lembrar é o de que os meus alunos têm a possibilidade – nem sempre existente – de terem uma professora nativa, cuja característica mais vantajosa em relação aos professores não-nativos não é dominar melhor a didática ou a linguística portuguesa, mas ter uma pronúncia autêntica e um melhor conhecimento da língua falada quotidianamente. E, logicamente, é meu dever fazer com que os alunos aproveitem esta vantagem. Mas como fazê-lo?

Difícilmente resultaria em vantagem para os alunos se eu passasse as aulas simplesmente a falar, de modo a expô-los ao máximo de tempo possível de *input*. Por outro lado, as simulações de situações comunicativas em LE, apesar de úteis, têm as suas limitações, a começar por se realizarem num ‘falso’ cenário; de facto, um dos grandes problemas da prática da oralidade no contexto de ensino formal é o de a sala de aula não

poder ser uma réplica autêntica da realidade e, conseqüentemente, a maioria das atividades orais apresentarem sempre o cunho da artificialidade.

Da junção destes dois problemas – o dever de falar e a necessidade de encontrar situações proporcionadoras de atos de fala autênticos – surgiu a ideia do recurso à literatura oral. Neste subcapítulo apresentarei alguns dos problemas e pressupostos mencionados nos subcapítulos anteriores com exemplos de atividades que pus em prática na sala de aula, com lengalengas, trava-línguas e narrativas.

Antes de falar sobre lengalengas e trava-línguas, é necessário fazer um breve parêntesis sobre a memorização, parêntesis muito importante pois a literatura oral existe para ser ouvida, mas também para ser memorizada.

Quando comecei a conhecer melhor o sistema de ensino húngaro, uma das primeiras surpresas foi a descoberta do hábito de memorizar lengalengas e poemas. Nas instituições escolares húngaras, são frequentes as atividades de memorização de poemas, em infantários ou mesmos creches, no ensino primário, e, com menos expressão mas ainda presente, no ensino secundário⁹², que vão desde simples ditos populares a extensos poemas de grandes poetas húngaros. Esta tradição, que é completada pela existência de concursos inter e intraescolas de declamação, causou-me no início uma certa estranheza, e confesso que, num primeiro momento, associei-a a um sistema de ensino ‘mais antiquado’. No entanto, o esforço de ‘ver com outros olhos’ valeu a pena, e não foi necessário muito tempo até perceber o objetivo e as vantagens desta tradição⁹³. Como me explicou uma professora húngara, apesar de a declamação memorizada não estar diretamente consignada nos planos curriculares nacionais (o que faz dela uma verdadeira tradição e não uma obrigação), os professores estão de acordo quanto à sua importância: para além de ser um excelente exercício de memória, é útil à aprendizagem da língua, necessária à pessoa culta (que deve saber citar ou reconhecer poemas e poetas), sendo que, em determinados momentos da vida, a lembrança de um poema ou de um texto literário pode ser muito importante e funcionar mesmo como um apoio emocional. A memorização e declamação de poesia (seja ela tradicional ou não) contribui também para

⁹² No sistema escolar húngaro, as escolas primárias incluem desde o 1º até ao 8º ano e as escolas secundárias vão do 9º ao 12º ou 13º ano.

⁹³ Que, segundo me foi dito por algumas professoras portuguesas, existiu no ensino português antes do 25 de abril.

a construção de uma relação especial com a Literatura e com a língua; lembremo-nos de poetas como Sophia de Mello Breyner Andresen, que, como a própria dizia, conheceu primeiro a poesia (memorizada) e só depois a Literatura. A dicção memorizada constitui, assim, não apenas um excelente exercício articulatório e de prática da prosódia, mas também uma demonstração de amor pela Literatura.

Fecho este parêntesis dizendo que nas minhas aulas, uma vez que os alunos estão habituados à memorização de poemas, não me é difícil propor este tipo de exercício.

Lengalengas e trava-línguas

Os trava-línguas e as lengalengas são ótimos instrumentos para praticar a sonoridade da LE.

Os trava-línguas são textos que podem ter apenas uma frase ou vários versos contendo um conjunto de palavras com sons aproximados e que, por esta razão, são de difícil articulação. Tradicionalmente, a função dos trava-línguas é ajudar a criança na aquisição da LM. No contexto da aprendizagem de LE, os trava-línguas podem ser utilizados para praticar os fonemas que gerem mais dificuldade nos alunos; como exemplo, o trava-línguas “Fui a Belas”⁹⁴ pode ser bastante útil para o espanhol, onde não existe a distinção fonética entre o [v] e o [b]; no caso dos alunos húngaros, como mencionei anteriormente, os fonemas [ɛ] e [ɾ] são os que normalmente mais problemas causam.

Praticamente todos os anos proponho o trava-línguas “O rato roeu a rolha...”⁹⁵. Geralmente, escrevo-o no quadro, digo-o articulando devagar e, depois, os alunos tentam eles próprios dizê-lo: primeiro, cada aluno diz sequencialmente uma palavra da frase e, depois, pergunto se algum deles quer tentar dizer toda a frase. Costumo pedir aos alunos que o pratiquem em casa, para na aula seguinte repetirmos o exercício. Noutras alturas, se vejo que um aluno está com problemas em pronunciar o [ɾ], repito com ele o trava-línguas. Na maioria dos casos, depois do exercício

⁹⁴ Ver Anexo 4.

⁹⁵ Ver Anexo 4. A versão deste trava-línguas que eu utilizo não é normalmente a completa, mas uma mais curta, adaptada: “O rato roeu a rolha da garrafa de rum do rei da Rússia”.

costumo também trabalhar a oposição [r]/ [ʀ], com pares de palavras (como caro/carro, para/parra,...), falando também das regras ortográficas.

Pela prática apercebi-me, no entanto, de dois cuidados especiais a ter: o primeiro é que os trava-línguas provocam normalmente o riso nas outras pessoas – é assim, mesmo com nativos – pelo que pode ferir a sensibilidade de alguns alunos; para descontrair o ambiente e pôr os alunos mais à-vontade, costumo pedir primeiro que me ensinem um breve trava-línguas húngaro, e assim, vendo que a professora também tem problemas em dizer e pronunciar corretamente o trava-línguas na língua estrangeira – o que suscita sempre risos –, os alunos perdem a timidez. O segundo cuidado a ter em conta é que alguns trava-línguas precisam de preparação, senão tornam-se demasiado difíceis. Se o trava-línguas “O rato roeu a rolha...” pode ser o ponto de partida para praticar o fonema [ʀ], em relação ao fonema [ɐ] a situação é um pouco mais complicada, pois, no caso de nativos húngaros, há uma tendência, muito marcada para substituí-lo por outro (normalmente [ɛ]). Neste caso, é necessário inicialmente praticar o som separadamente, por exemplo, primeiro com palavras isoladas (cama, banana, ...), depois com pequenas frases (Joana-Banana foi para a cama) e só mais tarde com um trava-línguas (“A aranha arranha...”⁹⁶). Quando os alunos aprendem o pretérito perfeito simples do indicativo, muitas vezes voltamos a trabalhar este fonema, para que tomem consciência da sua importância na distinção entre este tempo verbal e o presente do indicativo, quanto à 2ª pessoa do plural dos verbos em “-ar” (cantámos/cantamos, ...).

Um último aspeto a mencionar em relação aos trava-línguas é que eles podem configurar ótimos momentos de descontração – por exemplo, quando os alunos estão mais agitados ou barulhentos – ou até mesmo de ginástica cerebral, antes de começar a aula.

...

As lengalengas (também conhecidas por cantilenas ou cantarelos) são pequenos textos, com frases curtas e que contêm geralmente rimas e muitas repetições, características que lhes conferem uma forte musicalidade, contribuindo para a sua mais rápida memorização. As lengalengas estão muitas vezes associadas a movimentos corporais, com o intuito de, por um lado, facilitar a memorização, por outro lado de desenvolver a competência psicomotora e afetiva da criança.

⁹⁶ Ver Anexo 4.

Apesar de este ‘brinquedo verbal’, como lhe chama Maria Isabel M. Soares (2004) ser sobretudo usado com crianças, os alunos de LE podem beneficiar muito das lengalengas, devido à brevidade e fácil memorização do texto.

Tal como no caso dos trava-línguas, existem inúmeras lengalengas disponíveis em coletâneas, em formato de livro ou em páginas da *internet*; ou seja, é um material de muito fácil acesso e que muito raramente necessita de adaptação (como acontece com certos textos mais extensos ou mais complexos). Se os trava-línguas são textos expressamente criados para a prática dos sons da língua, já as lengalengas servem não só esse objetivo, como também são úteis para a aprendizagem de vocabulário elementar.

Geralmente, trabalho com lengalengas diferentes, por um lado para contrariar a monotonia, por outro lado para experimentar as potencialidades de cada uma. A última lengalenga que utilizei nas aulas foi “Sola sapato...” (Vieira, 1999, p. 11)⁹⁷; propu-la aos meus alunos do 9º ano, no início do segundo semestre de aprendizagem de PLE:

Primeira aula:

(1º) disse a lengalenga em voz alta, com o cuidado de articular bem o texto e a uma velocidade adequada e depois perguntei aos alunos se tinham reconhecido algumas palavras;

(2º) disse de novo a lengalenga, mas indicando-lhes antes que deviam identificar certas palavras: uma peça de vestuário, três animais, uma profissão, uma parte do corpo e um país;

(3º) li uma última vez, pedindo de novo aos alunos que identificassem palavras desconhecidas.

Este exercício teve três momentos distintos, com 3 audições. Na primeira, os alunos ouviram sem orientação e, por isso (tendo em conta o seu nível), tentaram sobretudo reconhecer palavras a partir de segmentos fonológicos; ou seja, a identificação foi essencialmente feita recorrendo a uma estratégia *bottom-up*. Neste primeiro momento, os alunos reconheceram poucas palavras (“mar” foi a mais reconhecida). Na segunda audição, os alunos ouviram o texto com indicações prévias, para os ajudar a reconhecer palavras, e com uma linha lógica: eram todas

⁹⁷ Ver Anexo 4.

substantivos (embora um fosse um nome próprio); nesta segunda audição, os alunos prestaram mais atenção aos limites entre palavras e, deste modo, mais facilmente conseguiram reconhecê-las: alguns alunos (poucos) conseguiram identificar todas as 7 palavras, mas a maioria identificou mais de metade. Além disso, ao dar as pistas (tipos de palavras a encontrar), os alunos foram incentivados a ativar os seus pré-conhecimentos nas áreas lexicais pedidas, recorrendo a estratégias *top-down*. Na terceira e última audição, os alunos procederam de modo semelhante ao do momento da primeira audição, ou seja, o reconhecimento de palavras foi feito com base na identificação de segmentos fonológicos, mas também neste exercício os alunos utilizaram estratégias *top-down*, pois procuraram novos segmentos de associação possível às palavras já identificadas.⁹⁸ Assim, é possível estabelecer como diferença entre os processamentos auditivos da segunda e terceira audição que, na segunda, as estratégias de compensação foram incentivadas por mim, enquanto na terceira audição elas foram ativadas pelos próprios alunos, inconscientemente.

Segunda aula:

No dia anterior, como trabalho de casa, tinha pedido aos alunos que memorizassem a lengalenga. Nesta aula, os alunos tiveram de dizê-la em grupo, de um modo sequencial, cada aluno dizendo uma palavra: um aluno dizia “sola” e o outro “sapato”, o seguinte “rei” e por aí adiante; assim, os alunos puderam confirmar os limites de cada palavra.

O objetivo principal da memorização era que os alunos treinassem a sonoridade da língua (soube que fora das aulas também disseram esta lengalenga); no entanto, imprevisivelmente, encontrámos uma outra utilidade, mais direta, para a lengalenga: quando precisei de um aluno para um exercício e não houve voluntários, pedi a outro aluno que escolhesse, então, dizendo a lengalenga, e, deste modo, a seleção foi absolutamente imparcial. Desnecessário será dizer que recorri a este método em alturas posteriores.

⁹⁸ No caso específico desta lengalenga, devido à sua ilogicidade (“...o filho do juiz que está preso pelo nariz...”), os alunos não reconheceram muitas palavras de categoria lexical mas identificaram mais palavras funcionais (“ao mar”, “para o filho”). Deste ponto de vista, esta lengalenga não será a mais adequada, mas, como disse, apenas experimentando várias possibilidades poderei reconhecer as falhas e potencialidades de cada uma.

Vejamos agora o caso das narrativas.

Como referi anteriormente, a maior parte do tempo de conversa espontânea entre nativos é passada com narrações (“o dia de ontem”, “um acidente”, etc.). Partindo desta constatação, parece evidente que uma das principais competências a desenvolver no aluno de LE é exatamente a de saber contar uma história. E uma condição essencial para saber contar uma história é saber ouvir uma história.

É possível encontrar histórias em formato auditivo digital, algumas com objetivos didáticos, outras não – como, por exemplo, as coleções de livros infantis com CD do semanário Expresso; no entanto, estas gravações têm a limitação de o *input* ser apenas auditivo, faltando aos alunos as pistas não-verbais, importantes para a interpretação da história. Além disso, contar uma história face a face transforma o exercício de aprendizagem pura num momento comunicativo autêntico.

No Capítulo II descrevi um exemplo de um conjunto de atividades em torno de um conto tradicional moçambicano, “O Coelho e o Canguru”; proponho agora voltar ao mesmo projeto, analisando como o mesmo pôde contribuir para o desenvolvimento da competência de compreensão oral.

O Coelho e o Canguru

Como descrito no segundo capítulo, o trabalho com este conto foi dividido em duas etapas, uma já concluída no ano letivo anterior, outra a começar neste semestre de 2015/16. A primeira etapa, exclusivamente dedicada à oralidade, incluiu os seguintes passos: (1) introdução do conto, (2) compreensão oral do conto, (3) trabalho sobre o vocabulário, e (4) interpretação crítica do texto.

Na primeira aula, de introdução do texto e de criação de expectativas, o objetivo foi ativar (e moldar) os conhecimentos prévios dos alunos, para que a audição do conto fosse feita com os *schemata* o mais adequados possível, de modo a que a representação do universo que os alunos fossem encontrar na narrativa – diferente do universo que lhes era habitual – se tornasse menos estranho e, consequentemente, a aprendizagem pudesse ser mais eficaz.

Um segundo objetivo era o de motivar os alunos, uma vez que a motivação é uma condição essencial à aprendizagem. Uma das questões relacionadas com a motivação é a que é equacionada pela teoria do filtro afetivo, segundo a qual o aluno tende a selecionar a informação exterior em parte de modo inconsciente, tendo em conta as suas necessidades, gostos, atitudes e estado emocional. Evidentemente, nem todos os alunos da turma com quem trabalhei se interessam igualmente por narrativas tradicionais, pelo que, se alguns alunos se encontravam à partida já curiosos, no caso dos restantes foi necessário motivá-los; a promessa de que apenas trabalharíamos quase exclusivamente na oralidade (o que, infelizmente, ainda é pouco comum nas escolas húngaras), o *suspense* criado à volta da história (conseguido pelo facto de não ter dado logo à partida todas as informações) e também a expectativa de um trabalho de dramatização no futuro ajudaram a conquistar os restantes alunos. Um outro aspeto que ajudou bastante a motivar os alunos foi o de terem antevisto uma participação ativa: é certo que a escolha do assunto e do conto, a orientação e a avaliação foram e serão feitas por mim, mas logo na primeira fase os alunos sentiram o seu papel como atores centrais no trabalho, o que sem dúvida ajudou na motivação.

A segunda fase do trabalho foi dedicada à audição e compreensão da narrativa. Como referi no Capítulo II, houve previamente um trabalho de adaptação do texto oral, em que o modifiquei tendo em conta os conhecimentos linguísticos dos alunos. De acordo com Rost (2011), a simplificação do *input* pode ser de dois tipos: restritiva (“restrictive simplification”) quando, por exemplo, há opção por termos mais conhecidos e familiares, redução do texto, etc., e elaborativa (“elaborative simplification”) em que, opostamente à primeira, não há reduções nem substituições, mas antes um enriquecimento e acrescentamento do vocabulário, de modo a explicar melhor certos conceitos ou situações. A simplificação pode ocorrer a diferentes níveis, tais como:

- (i) fonológico: lentidão na articulação do texto, divisão do texto em excertos, ênfase em certas palavras, marcação pronunciada de limites entre palavras, etc.
- (ii) lexical: recurso a palavras usadas mais frequentemente, repetição de palavras, etc.
- (ii) sintática: utilização de frases mais curtas, reescrita de frases com estrutura mais complexa, etc.

(iv) discursiva: utilização de sequências temporais lineares, explicação de um conceito, mais complexo, etc.

No caso da adaptação do texto original para o texto que li em voz alta na aula, foram feitas sobretudo simplificações restritivas: do tempo passado para o presente; de “provisões” para “comida”; de “a fome apertou mais” para “ainda há mais fome”; de “fingindo que” para “finge que”, etc. Em relação às simplificações elaborativas, estas ocorreram no momento da leitura, em resposta às reações de compreensão/incompreensão que iam transparecendo nas expressões dos alunos; evidentemente que esta adaptação *in loco* seria impossível com a audição de uma gravação.

Ainda sobre este segundo momento do trabalho, que configurou a verdadeira fase de compreensão oral orientada, gostaria de salientar alguns pormenores. Em primeiro lugar, a leitura foi feita por trechos, correspondendo normalmente cada trecho a uma frase: só passei para o trecho seguinte quando ficou claro que todos os alunos tinham entendido bem o que tinha acabado de contar. Uma nota importante: sempre que possível, deixei a interpretação das novas palavras ao cuidado dos alunos, e o que normalmente aconteceu foi que os alunos que conheciam a palavra ou expressão explicavam aos outros e, surpreendentemente, por vezes surgiam explicações complementares (a classe da palavra, palavras da mesma família, quando é que a tinham aprendido, outras utilizações, etc.). Esta experiência vai ao encontro de uma ideia em que sempre acreditei, a de que uma função muito importante do professor é a de proporcionar e orientar a tutoria de pares.

Ao nível das estratégias utilizadas pelos alunos, estas foram no início essencialmente do tipo *bottom-up*, uma vez que o foco da sua atenção esteve centrada no reconhecimento individual de cada palavra; depois, uma vez explicadas a(s) palavra(s) desconhecida(s) – tal como referi, muitas vezes pelos próprios colegas –, eu reli o excerto e os alunos ativaram o nível de interpretação seguinte, o sintático. Quando passei à leitura do excerto seguinte, como algumas das palavras se repetem, os alunos ancoraram-se a essas palavras para a construção do significado, uma vez que intuitivamente sabiam que as palavras repetidas eram palavras-chave; quanto mais a leitura ia prosseguindo, mais os alunos se libertavam da interpretação palavra a palavra, tentando, guiados pela lógica que conhecem das narrativas tradicionais e do texto, prever acontecimentos e adivinhar conceitos; ou seja, com o avanço da leitura, os alunos iam acionando cada vez mais estratégias compensatórias *top-down* na construção dos significados. A interpretação do texto e os comentários feitos pelos

alunos em conjunto, nos intervalos entre cada excerto lido, foram os momentos em que, por excelência, os alunos utilizaram as suas competências metacognitivas, avaliando o que sabiam e o que não sabiam, e como o sabiam.

Depois da leitura e interpretação da narrativa por excertos, fiz uma última leitura integral do texto, para que os alunos pudessem rever o que tinham aprendido.

A segunda etapa do trabalho com este conto, a realizar neste semestre, será direcionada para a integração do percurso já realizado com atividades que permitam o trabalho de outras competências, com exercícios de expressão oral (os alunos terão de lembrar e recontar a história), de revisão gramatical e de dramatização.

Conclusão

Este trabalho constitui uma visão teórica e prática de um tema que, por diversas razões, se cruzou com o meu percurso pessoal e profissional. A literatura oral tradicional lusófona foi uma resposta a três necessidades sentidas nas minhas aulas, descritas ao longo desta tese: falta de material autêntico para praticar a oralidade (e mais especificamente, a compreensão oral), inevitabilidade da abordagem e inclusão do tema da *lusofonia* e promoção do gosto pela Literatura junto dos alunos.

A solução encontrada – trabalhar com a oralidade literária lusófona – não é, obviamente, a única possível; como expliquei na introdução, essa solução apareceu devido à confluência de diversos fatores, mais ou menos imprevistos. Mas, ao iniciar este trabalho, apercebi-me, por um lado, das potencialidades deste tema e, por outro lado, da quase ausência de estudos sobre o mesmo. Espero, por isso, que esta tese contribua para colmatar esta falha e que possíveis futuros leitores possam dela tirar ideias para o seu trabalho.

A quantidade de estudos sobre a literatura oral tradicional, quando comparada com os estudos sobre a literatura escrita, é prova do lugar menos importante que aquela ocupa no campo dos estudos literários. Este facto terá sem dúvida uma razão de ser, que não pretendo aqui contestar. Julgo, no entanto, pelo menos no contexto do ensino de LE, que muito teremos a ganhar, professores e alunos, com a literatura oral tradicional; no caso do PLE, os textos lusófonos são incontestavelmente uma matéria rica e lúdica que, quando bem aproveitada, poderá ser muito vantajosa ao processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Se é verdade que, em contexto de LM, a literatura tradicional oral é normalmente associada à aquisição da língua na idade da infância, tal facto não impede que o estudo da mesma seja feito em etapas posteriores da vida – na escola secundária e ao nível do ensino superior. No contexto de LE, a literatura tradicional oral pode servir exatamente

para desenvolver duas competências que utilizamos no percurso escolar e ao longo da nossa vida: comunicativa linguística e literária.

Para além da sua contribuição para a aprendizagem da língua e para o desenvolvimento de estratégias de interpretação de textos literários, existe uma terceira razão para trabalhar com este tema que importa sublinhar: a educação para a interculturalidade. Vários estudos comprovam o papel que a Literatura tem neste sentido; a literatura oral tradicional, e com mais potencialidades a literatura oral tradicional lusófona, constituem uma matéria valiosa no desenvolvimento da competência intercultural.

Uma última observação sobre a presença deste tema nas aulas: a um primeiro olhar poderá parecer que este é um assunto “antiquado” tendo em conta as características da vida atual; no entanto, de modo talvez paradoxal, os alunos mostram-se muito recetivos. A explicação para tal facto julgo estar na necessidade, inconsciente, que as crianças e adolescentes (e por vezes, mesmo os adultos) têm de contrabalançar o ritmo demasiado rápido do dia a dia com algo mais estável e imutável. A oralidade literária tem uma essência mítica e arcaica que, embora não se coadune com o ritmo dos tempos modernos, não deixa de ser parte de todos nós, seres humanos, espalhados pelos diferentes cantos do globo; refletindo sobre a narrativa oral tradicional, Lourenço Rosário escreve que esta

corresponde à aspiração de toda a Humanidade, quanto ao melhoramento constante e contínuo da sua condição de vida, qualquer que seja o seu momento histórico. Pode-se afirmar que as narrativas surgem como uma tomada de consciência pelo homem da perda que constitui a «Idade do Ouro» e a preocupação permanente pela sua reconquista. O carácter iniciático e exemplar que transmitem representa, no fundo, uma reprodução a nível imaginário do percurso que o Homem tem de fazer para a retomada dessa idade perdida. (1989, p. 61)

Bibliografia e webgrafia

- Abdallah-Pretceille, Martine (2006). L'interculturel comme paradigme pour penser le divers. Rosa Bizarro (org.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*, pp. 77-87. Porto: Areal Editores.
- Abdallah-Pretceille, Martine (2011), La pedagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena*, vol. 2, pp. 91-101.
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf> (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Aguiar e Silva, Vítor Manuel (2004). *Teoria e Metodologias Literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amaral, Fernando Pinto do (1999). O Prazer e o Dever. Maria Isabel Rocheta & Margarida Braga Neves (org.), *Ensino da literatura: reflexões e propostas a contracorrente*, pp. 89-94. Lisboa: Edições Cosmos/Departamento de Literaturas Românicas das Faculdade de Letras de Lisboa.
- Aguilar, Luís (2002). A Lusofonia é uma Cultura de Língua Portuguesa. *Notícias Lusófonas*, 16 de dezembro de 2002.
<http://www.noticiaslusofonas.com/view.php?load=arcview&article=642&catogory=news> (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Andrade, Sandra Alexandra Afonso (2011). *A Importância das Canções na Aprendizagem de uma Língua Estrangeira: Desenvolvimento da Compreensão Auditiva*. Relatório Final para obtenção do grau de Mestre no Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientado pelo Prof. Rogelio Ponce de León Romeo. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAAahUKEwiuz47SrJfIAhWFEywKHcPLC2A&url=http%3A%2F%2Fsiarra.up.pt%2Fflup%2Fpt%2Fpubls_pesquisa.show_publ_file%3Fpct_gdoc_id%3D136441%26pct_publ_id%3D113217&usg=AFQjCNHJ2kYBcDFpekH3x23G820b-SbcMA&bvm=bv.103388427,d.bGg (último acesso a 5 de setembro de 2015)
- Aristófanis (s.d./2014). *Rãs*. M^a. De Fátima Silva (trad.). Série Autores Gregos e Latinos - Tradução, introdução e comentário. Imprensa da Universidade de Coimbra, Annablume.
<https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/31788/6/R%C3%A3s.pdf?ln=pt-pt> (último acesso a 11 de junho de 2015)
- Bagão, Maria Teresa Sousa (2014). *Compreensão oral em aulas de PLE: contributos para atividades no nível C*. Dissertação do 2.º Ciclo de Estudos em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, com orientação da Professora Doutora Isabel Margarida Duarte. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/77491/2/105932.pdf> (último acesso a 5 de setembro de 2015)

- Baptista, Maria Manuel (2000). O Conceito de Lusofonia em Eduardo Lourenço: Para Além do Multiculturalismo ‘pós-humanista’. *III Seminário Internacional «Lusografias»* (8 a 11 de Novembro de 2000), Centro de Investigação e Desenvolvimento em Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Évora.
<http://mariammanuelbaptista.com/pdf/OconceitodeLusofoniaemEL.pdf> (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Barthes, Roland (1968). Linguistique et littérature. *Langages*, 12, pp. 3-8.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1968_num_3_12_2348 (último acesso a 11 de junho de 2015)
- Barthes, Roland (1978/s.d.). *Aula* (14ª ed, versão digitalizada). Leyla Perrone-Moisés (trad. e posfácio). São Paulo: Cultrix.
- Bettelheim, Bruno (1976/2011). *Psicanálise dos Contos de Fadas* (14ª ed). Carlos Humberto da Silva (trad.). Lisboa: Bertrand Editora. (Edição original: *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York, Random House).
- Brito, Regina Helena Pires (2006). Sobre lusofonia. *Verbum – cadernos de pós-graduação*, n. 5, p. 4-15. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
https://www.academia.edu/13079306/sobre_lusofonia
(último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Brito, Regina Helena Pires & Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos (2006). Dimensão semântica e perspectivas do real: comentários em torno do conceito de lusofonia. Moisés Lemos Martins, Helena Sousa, Rosa Cabecinhas (edit.), *Comunicação e Lusofonia - Para uma abordagem crítica da cultura e dos media*, pp. 65-77. Porto: Campo das Letras.
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/30019/1/MLM_HS_RC_Comunicacao_Lusofonia.pdf (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Brito, Regina Helena Pires & Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos (2011). Percepções da Lusofonia em portais governamentais (Versão revista e ampliada). *2011: Lusofonia e Cultura-Mundo*, Anuário Internacional de comunicação lusófona, pp.105-119. CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho.
<http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/anuario/article/view/800>
(último acesso a 11 de junho de 2015)
- Brito, Wladimir. (2004). A Cidadania Lusófona: A Condição necessária da afirmação política da multiculturalidade lusófona. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais “A questão social no novo milénio”* (16 a 18 de Setembro de 2004), pp. 1-15., Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
<http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel1/WladimirBrito.pdf> (último acesso a 11 de junho de 2015)
- Buarque, Chico (2013). *Budapeste* (9ª. ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Buescu, Helena C., Mª. Regina Rocha & Violante F. Magalhães (2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico, 1.º Ciclo: O domínio da Educação Literária*. Ministério da Educação e Ciência.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/1_ciclo_educacao_literaria.pdf (último acesso a 11 de junho de 2015)

- Calvet, Louis-Jean (s.d.). *Mondialisation, Langues et Politiques linguistiques*.
<http://gerflint.fr/Base/Chili1/Calvet.pdf> (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Capucho, Maria Filomena (2006). Para uma Europa multilingue: intercompreensão e metodologia das línguas vivas. Rosa Bizarro (org.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*, pp. 207-215. Porto: Areal Editores.
- Carballido, Xurxo Fernández (2014). A presença da Lusofonia nos manuais de Português Língua Estrangeira (PLE). Moisés Lemos Martins, Rosa Cabecinhas, Lurdes Macedo & Isabel Macedo (edit.), *Interfaces da Lusofonia*, pp. 21-40. Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho.
- Cardoso, Miguel Esteves (2001). O Acordo Ortográfico. *Explicações de Português* (2ª ed.). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Carvalho, Arcângela (2012). *Ensino da Literatura e da Língua - duas faces da mesma moeda?* Centro de Investigação e Publicações, Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjelq_zseHJAhVE2CwKHdJ2ALMQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.easeg.pt%2Fcategory%2F10-e-papers.html%3Fdownload%3D110&usg=AFQjCNFVsuv9CWSzmrgnwsZvvQAKH1PdKA&sig2=vXtF_jkhVhjSc6aQJKINPA (último acesso a 11 de junho de 2015)
- Carvalho, Michelly, Rosa Cabecinhas & Laerte Magalhães (2014). (Des)Acordo Ortográfico em foco: representações sociais de estudantes brasileiros e portugueses. Moisés Lemos Martins, Rosa Cabecinhas, Lurdes Macedo & Isabel Macedo (Edit.), *Interfaces da Lusofonia*, pp. 152-166. Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho.
- Ceia, Carlos (s.d.) Didática da literatura. Carlos Ceia (coord.) *E-Dicionário de Termos Literários*. <http://www.edtl.com.pt/> (último acesso a 11 de junho de 2015)
- Ceia, Carlos (s.d.) Competência Literária. Carlos Ceia (coord.) *E-Dicionário de Termos Literários*. <http://www.edtl.com.pt/> (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Ceia, Carlos (2004) *A Literatura ensina-se?: Estudos de Teoria Literária*. Coleção Estudos da F.S.C.H. – UNL, nº. 5. Lisboa: Edições Colibri e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
- Coelho, Adolfo (1879/2005) *Contos Populares Portugueses* (8ª. ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Maria Joana Pimentel do Rosário, Nuno Verdial Soares (trad.). Porto: Asa.
- Conselho da Europa (2008). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”*.
http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf (último acesso a 7 de agosto de 2015)

- Council of Europe (2005). *Faro Declaration on the Council of Europe's Strategy for Developing Intercultural Dialogue*.
http://www.coe.int/t/dg4/CulturalConvention/Source/FARO_DECLARATION_Definitive_Version_EN.pdf (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Couto, Mia (2007). Língua portuguesa, cartão de identidade dos moçambicanos. *Conferência Internacional sobre o Serviço Público de Rádio e Televisão no Contexto Internacional: A Experiência Portuguesa, no âmbito dos 50 anos da RTP*, 19 de Junho de 2007, Centro Cultural de Belém.
<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/lingua-portuguesa-cartao-deidentidade-dos-mocambicanos/1279> (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Delors, Jacques (coord.), (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. José Carlos Eufrázio (trad.). Porto: Asa Editores. (Edição original: *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, 1996, UNESCO).
- Devi, Renuka (2014). The Role of Listening in Language Acquisition; the Challenges & Strategies in Teaching Listening. *International Journal of Education and Information Studies*, vol. 4, nº. 1, pp. 59-63. http://www.ripublication.com/ijeisv1n1/ijeisv4n1_13.pdf (último acesso a 5 de setembro de 2015)
- Dias, Ana Cristina de Oliveira (2008). *Da pedagogia intercultural em manuais de LE Para os níveis A1/A2*. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, Área de Especialização em Metodologia do Ensino de Português Língua Estrangeira /Língua Segunda, orientada pelas Professoras Doutoras Inocência Mata e Maria José dos Reis Grosso. Departamento de Língua e Cultura portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/437> (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Dias, Maria Clara Lourenço (2011). *A Poesia no Terceiro Ciclo do Ensino Básico. A arte da poesia: da teoria às práticas docentes*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação /Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa do Porto. <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11950/1/TESE%20MESTRADO.pdf> (último acesso a 5 de setembro de 2015)
- Duarte, João Ferreira (s.d.). Cânone. Carlos Ceia (coord.) *E-Dicionário de Termos Literários*. <http://www.edtl.com.pt/> (último acesso a 11 de junho de 2015)
- Faria, Isabel Hub, Emília Ribeiro Pedro, Inês Duarte & Carlos A. M. Gouveia (org.) (2005). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Faria, Rui Miguel V. do Couto (2009). *O conto popular português*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto.
<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14315>
 (último acesso a 5 de setembro de 2015)

- Fernandes, Mário Assis Ferreira (2006). A vitalidade da lusofonia. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, v.6, n.1, jan. 2006, pp.119-123. *Conferência de abertura do X Congresso das Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa* (Setembro de 2004). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.6_nr.1/3.fernandes.pdf (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Finnegan, Ruth (2005). The How of Literature. *Oral Tradition*, 20/2, pp. 164-187. <http://journal.oraltradition.org/files/articles/20ii/Finnegan.pdf> (último acesso a 5 de setembro de 2015)
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (versão digitalizada da 25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra. <http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Pedagogia-da-Autonomia.pdf> (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Fonseca, Fernanda Irene (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. Carlos Reis *et al.* (org.), *Didáctica da língua e da literatura*, pp. 37-45. vol. I. Coimbra: Almedina / ILLP – Instituto Internacional da Língua portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19944/2/irenefonsecainsaperabilidade_000083607.pdf (último acesso a 11 de junho de 2015)
- Galito, Maria Sousa (2006). *Impacto Económico da Língua Portuguesa enquanto Língua de Trabalho* (Tese de Doutoramento). Universidade Católica de Lisboa. http://www.macua.org/blog/impacto_econ_lingua_portuguesa2006.pdf (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Galito, Maria Sousa (2012). Conceito de Lusofonia. *CI-CPRI*, nº16, pp. 1-21. Centro de Investigação em Ciência Política e Relações Internacionais da Universidade Lusófona do Porto. <http://www.ci-cpri.com/wp-content/uploads/2012/10/Conceito-Lusofonia1.pdf> (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Gellhaus, Axel (jul. 2012) Aspectos cognitivos da literatura. Juliana P. Perez (trad.). *Pandaemonium Germanicum*, v. 15, n. 19, pp. 1-16. Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. <http://www.scielo.br/pdf/pg/v15n19/a02v15n19.pdf> (último acesso a 11 de junho de 2015)
- Gomes, Luísa Costa (texto) & Nesbitt, Jorge (ilustração) (2006). *Trava-línguas*. Lisboa: D. Quixote. <http://e-livros.clube-de-leituras.pt/elivro.php?id=travalinguas> (último acesso a 5 de setembro de 2015)
- Gonçalves, Anabela Almeida (2005). *Literatura tradicional ou a outra face de Zéfiro*. Instituto de Estudos de Literatura Tradicional da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. <http://www.ilt.org/artigos?id=2> (último acesso a 5 de março de 2013)

- Grosso, M^a. José (coord.), António Soares, Fernanda de Sousa & José Pascoal (2011). *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE) - Documento orientador*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação. <http://www.instituto-camoes.pt/epe-inscricoes/quarepe> (último acesso a 5 de setembro de 2015)
- Guerreiro, Manuel Viegas (1986). *Literatura Popular: Em torno de um conceito*. <http://alfarrabio.di.uminho.pt/cancioneiro/etnografia/manuelViegasGuerreirohttp://alfarrabio.di.uminho.pt/cancioneiro/etnografia/manuelViegasGuerreiro-literaturapop.pdfliteraturapop.pdf> (último acesso a 23 de março de 2015)
- Guerreiro, Manuel Viegas (1993). *Para a História da Literatura Popular Portuguesa* (3^a ed). Coleção Biblioteca Breve, vol. 2. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Huemer, Wolfgang. (2007) Why read Literature - The cognitive function of form. John Gibson, Wolfgang Huemer & Luca Poggi (edit.) *A Sense of the World. Essays on Fiction, Narrative and Knowledge*. London/New York: Routledge. https://www.academia.edu/3700797/Why_Read_Literature_The_cognitive_function_of_form (último acesso a 11 de junho de 2015)
- Kaboré, André (2007). Pacéré as the demiurge of orature. *Tydskrif Vir Letterkunde*, 44 (1), pp. 27-40. <http://www.ajol.info/index.php/tvl/article/view/29776> (último acesso a 11 de junho de 2015)
- Kelly, Michael, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza & William Mcevoy (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. Final Report. A Report to the European Commission*. Strasbourg: Directorate General for Education and Culture, European Commission. www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.rtf (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Kiefer, Ferenc (org.) (1994). *Strukturális magyar nyelvtan 2. Fonológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lange, Kristin (2011). *Perspectives on Intercultural Competence - A Textbook Analysis and an Empirical Study of Teachers' and Students' Attitudes*. Freie Universität Berlin. http://www.diss.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCSS_derivate_000000001804/Perspectives_on_Intercultural_Competence.pdf (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Leite, Ana Mafalda (2003). *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. Lisboa: Edições Colibri.
- Lemos, Helena (2013). *Português em Direto*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, M^a. Indira Gomes (2010). *A oralidade como objecto de ensino e aprendizagem na aula de português. 2º ciclo do ensino secundário*. Trabalho Científico para obtenção do grau de Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, sob a orientação da Mestre Maria Verúcia de Sousa Melo, Universidade de Cabo Verde. <http://portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/2080/1/Monografia%20%20de%20Maria%20Indira.pdf> (último acesso a 5 de setembro de 2015)

- Lourenço, Eduardo (2004). *A Nau de Ícaro seguido de Imagem e Miragem da Lusofonia* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva
- Lourenço, Soraia Valy (2014). Lusofonia(s) Hoje: Timor-Leste e a idealização de um espaço lusófono. Moisés Lemos Martins, Rosa Cabecinhas, Lurdes Macedo & Isabel Macedo (edit.), *Interfaces da Lusofonia*, pp. 41-60. Braga: CECS – Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho.
- Martins, Moisés Lemos (2004). *Lusofonia e Luso-tropicalismo. Equívocos e possibilidades de dois conceitos hiper-identitários*. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/1075>
 (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Mateus, M^a. Helena & Ernesto d’Andrade (2000). *The Phonology of Portuguese*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Mateus, M^a Helena Mira, Ana Maria Brito, Inês Duarte, Isabel Hub Faria *et al.* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (5ª edição, revista e aumentada), Lisboa: Editorial Caminho.
- Mendes, Ana Paula Coutinho (2006). Contextos migratórios e educação intercultural. Rosa Bizarro (org.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*, pp. 133-142. Porto: Areal Editores.
- Mendes, Margarida Vieira (1999). Didáctica da Literatura. Um espaço devido na Faculdade de Letras. Maria Isabel Rocheta & Margarida Braga Neves (org.), *Ensino da literatura: reflexões e propostas a contracorrente*, pp. 29-35. Lisboa: Edições Cosmos / Departamento de Literaturas Românicas das Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Moço, Mafalda Gaspar Dias Mendes (2011). *O texto literário como veículo de diálogo Intercultural no ensino/aprendizagem da língua portuguesa*. Dissertação de mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, Área de Especialização em Metodologia do Ensino de PLE-PL2/Dinâmicas Interculturais, orientada pelas Professoras Doutoras Inocência Mata e Maria José Grosso. Departamento de Língua e Cultura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6936/1/ulfl106558_tm.pdf
 (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Moniz, Helena, Fernando M. M. Batista, Isabel Trancoso & Ana I. Mata, (2011). *Análise de interrogativas em diferentes domínios*. XXVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Iscte – Instituto Universitário de Lisboa.
<http://www.inescid.pt/pt/indicadores/Ficheiros/8293.pdf> (último acesso a 5 de setembro de 2015)
- Moreira, Gilliar (2003). A dimensão cultural, intercultural e pluricultural da aula de língua estrangeira: relação com a intercompreensão. Ana Isabel Andrade & Cristina Manuel Sá (org.). *A intercompreensão em contexto de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas*. Cadernos didáticos – Série Línguas, n. 3, Universidade de Aveiro.

- Morin, Edgar (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2ª ed.) Catarina Eleonora F. da Silva & Jeanne Sawaya (trad). São Paulo: UNESCO, Cortez Editora. (Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, 1999, Paris: UNESCO)
- Mota, Fernanda (2010). Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. *A inovação: na Literatura, na Língua e na Aprendizagem. Fólio - Revista de Letras*, jan./jun. 2010, vol. 2, n. 1, pp. 101-111. Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens / Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. <http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/39> (último acesso a 11 de junho de 2015)
- Mucci, Latuf Isaias. (s.d.) Provérbio. Carlos Ceia (coord.) *E-Dicionário de Termos Literários*. <http://www.edtl.com.pt/> (último acesso a 5 de setembro de 2015)
- Oliveira, Carla, Luísa Coelho (2007). *Aprender Português 3*. Lisboa: Texto Editores/Leya
- Oliveira, Carolina Santos (março 2011). *Ensinar a literatura em contexto de português língua estrangeira a alunos universitários italianos*. Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. <http://run.unl.pt/bitstream/10362/7234/1/Dissertacao.pdf> (último acesso a 5 de setembro de 2015)
- Oliveira, Elisabete da Silva Moreira (2012). *Uma abordagem à importância da prática da oralidade na aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Trabalho de investigação - ação aplicado às aulas de inglês*. Dissertação do 2º Ciclo de Estudos em Ensino do Inglês e do Alemão no Ensino Básico e Secundário, orientada pelo Professor Nicholas Hurst e coorientada pelo Professor Doutor Rui Carvalho Homem. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. http://sigarra.up.pt/flup/en/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id=32607 (último acesso a 5 de setembro de 2015)
- Oliveira, Gilvan Müller (jul./dez. 2013). Política Linguística e Internacionalização: a Língua Portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.52 (2), 2013, pp. 409-433. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. <http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a10v52n2.pdf> (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Pedroso, Consiglieri (1910/2011). *Contos Populares Portugueses* (9ª. ed.). Lisboa: Nova Veja.
- Pedroso, Sérgio Flores (2005). Literatura e ensino de línguas não maternas: uma adequação necessária. *Linguagem & Ensino*, vol. 8, nº. 2, pp. 221-247. Universidade Federal de Ouro Preto. <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/193/160> (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Peres, Américo Nunes (2006). Educação intercultural e formação de professores. Rosa Bizarro (org.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*, pp. 120-132. Porto: Areal Editores.
- Pereira, Teresa Matos (2014). Lusofonia e artes plásticas: Discursos, práticas e trânsitos. Moisés Lemos Martins, Rosa Cabecinhas, Lurdes Macedo & Isabel Macedo (edit.), *Interfaces da Lusofonia*, pp. 339-352. Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho.

- Pereira-Müller, M^a. Margarida (recolha) & Caetano, João (ilustração) (1998). *Os mais belos contos tradicionais - Contos da Lusofonia*. Barcelos: Livraria Civilização Editora.
- Pinto-Correia, João David (1993). Os Géneros da Literatura Oral Tradicional: Contributo para a sua Classificação. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº. 9, pp. 63-69. Associação das Universidades de Língua Portuguesa. <http://www.adlot.fl.ul.pt/> (último acesso a 5 de março de 2013)
- Pinto-Correia, João David (1988) A Literatura Popular e as suas marcas na produção literária portuguesa do séc. XX – uma primeira síntese. *Revista Lusitana (Nova Série)*, nº. 9, pp. 1945, Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. http://ww3.fl.ul.pt/unidades/centros/ctp/lusitana/rlus_ns/rlns09/rlns09_p19.pdf (último acesso a 21 de março de 2015)
- Prata, Rui Alexandre de Medeiros (2010) Textos que se cruzam – contribuindo para o ensino precoce da literatura. *Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa. Revista Exedra*, nº. 9, pp. 281-296. Escola Superior de Educação de Coimbra. <http://www.exedrajournal.com/docs/02/25-%20RuiPrata.pdf> (último acesso a 11 de junho de 2015)
- Propp, Vladimir (1928/2000). *Morfologia do Conto Maravilhoso*. Lisboa: Vega
- Reis, Carlos (1995). *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos estudos literários*. Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, Sónia (jun. 2011). A Lusofonia – Uma Questão Estratégica Fundamental para Portugal. *Relatório Trimestral*, Sociedade de Avaliação e Risco. https://www.academia.edu/1198091/A_Lusofonia_Uma_Quest%C3%A3o_Estrat%C3%A9gica_Fundamental_para_Portugal (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Rosário, Lourenço (1989). *A Narrativa Africana de expressão oral (transcrita em português)*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa / Luanda: Angolê.
- Rosário, Lourenço (maio de 2007). Lusofonia: Cultura ou Ideologia? *IV Simpósio Internacional de Língua Portuguesa*. <http://port.pravda.ru/cplp/mocambique/10-06-2007/17576lusofonia-0/#> (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Rost, Michael (2001). Listening. Ronald Carter & David Nunan (edit.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. United Kingdom: Cambridge University Press. https://www.academia.edu/2601642/Teaching_Listening_Cambridge_ (último acesso a 5 de setembro de 2015)
- Rost, Michael (2011, 1^a ed.: 2002). *Teaching and Researching Listening (Second Edition)*. Applied Linguistics in Action Series. Harlow: Longman.
- Santoro, Elisabetta (2007). *Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em cursos de Letras*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística para a obtenção do título de Doutor em Letras, orientador: Prof. Dr. José Luiz Fiorin. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-26022008-141241/pt-br.php> (último acesso a 11 de junho de 2015)

- Saramago, José (3 de janeiro de 2003). *Uma língua que não se defende, morre*. (Texto escrito especialmente para o Ciberdúvidas em 2002).
<https://ciberduvidas.iscteul.pt/artigos/rubricas/antologia/uma-lingua-que-nao-se-defende-morre/745> (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Seixo, M^a. Alzira (1999) O romance da Literatura: comunicação, prática e ficções. Maria Isabel Rocheta & Margarida Braga Neves (org.), *Ensino da literatura: reflexões e propostas a contracorrente*, pp. 111-137. Lisboa: Edições Cosmos / Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Silva, Augusto Santos, Joaquim Azevedo & António Manuel Fonseca (2000). Valores e cidadania: a coesão social, a construção identitária e o diálogo intercultural. Roberto Carneiro (coord.), *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades, Tomo II - As Dinâmicas de Contexto*, pp. 157-230. Lisboa: Ministério da Educação.
http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Valores_cidad.pdf
 (último acesso a 7 de agosto de 2015)
- Sim-Sim, Inês & Fernanda Leopoldina Viana (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação.
<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/avaliacaodesempenho-leitura.pdf> (último acesso a 11 de junho de 2015)
- Sim-Sim, Inês, Cristina Duarte & Manuela Micaela (2007b). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf (último acesso a 11 de junho de 2015)
- Sim-Sim, Inês (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/ensino_da_leitura_decifra.pdf (último acesso a 11 de junho de 2015)
- Soares, M^a. Isabel Mendonça (2004). Quem tem meninos pequenos... *Cadernos de Educação de Infância*, n.º. 69 Jan./Mar. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/fontes_69.pdf
 (último acesso a 5 de setembro de 2015)
- Sousa, Carlos Mendes de (2000). Falar de poesia? uma certa perspectiva ou a sonda no espaço extraceleste. *Como falar de poesia? Relâmpago - Revista de poesia*, 6/4, pp. 19-24.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29397/1/Falar%20de%20poesia%20.pdf> (último acesso a 5 de setembro de 2015)
- Sousa, Helena (2006). Comunicação e lusofonia: do lugar acrítico ao lugar da procura. Moisés Lemos Martins, Helena Sousa & Rosa Cabecinhas (edit.), *Comunicação e Lusofonia - Para uma abordagem crítica da cultura e dos media*, pp. 9-14. Porto: Campo das Letras.
- Sousa, Helena (2002). Os *media* ao serviço do imaginário: uma reflexão sobre a RTP Internacional e a Lusofonia. *Comunicação e Sociedade 2 - Cadernos do Noroeste*, Série Comunicação, vol. 14 (1-2), pp. 305-17. Braga: Universidade do Minho.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/1621>
 (último acesso a 7 de agosto de 2015)

- Tangi, Michele Mitsuy & Teresinha Preis Garcia (2009). As diferentes abordagens da oralidade em sala de aula de língua estrangeira. *Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários*, 3, 2007. *Revista Maringá. Anais... Maringá*, pp. 1850-1857. Universidade Estadual de Maringá.
http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/075.pdf (último acesso a 5 de setembro de 2015)
- Tavares, Ana (2014). *Português XXI 2*. Lisboa: Lidel
- Tavares, Ana (2014b). *Português XXI 3*. Lisboa: Lidel
- Tedesco, Juan Carlos (1999), *O novo pacto educativo - Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Vandergrift, Larry (2002). *Listening: theory and practice in modern foreign language competence*. Centre for Language, Linguistics and Area Studies, University of Southampton. <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67> (último acesso a 5 de setembro de 2015)
- Vandergrift, Larry (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 24, pp. 3-25. Cambridge University Press.
<http://resourcesforteflteachers.pbworks.com/f/Listening%2Bto%2BLearn%2Bor%2BLearning%2Bto%2BListen.pdf> (último acesso a 5 de setembro de 2015)
- Vieira, Alice (1999). *Eu bem vi nascer o sol. Antologia da poesia popular portuguesa* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Vieira, Alice (2009). *Bica Escaldada - Uma crónica da sociedade portuguesa actual*. Lisboa: Casa das Letras
- Vilela, Mª. Graciete (2005). Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade. Graça Mª. Rio-Torto, Olívia Mª. Figueiredo & Fátima Silva (coord.), *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, vol. 2, p. 633-641. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4593.pdf> (último acesso a 11 de junho de 2015)

Anexos

ANEXO 1

“O cordão de ouro”

Uma mulher pobre tinha três filhas. Defronte morava uma vizinha que era fada.

A vizinha um dia mandou chamar a mais velha das meninas para lhe ir ajudar a coser, pois tinha muito trabalho. A menina foi.

Chegou lá e a fada (ela não sabia quem a mulher era) não lhe deu nada ao almoço. Ela ficou muito zangada. Ao jantar deu-lhe um bocado de pão do tamanho de uma avelã. A fada, ao mesmo tempo, preparou um grande jantar que mandou para a mãe e as outras duas irmãs. A mais velha à noite foi para casa muito desesperada, e disse que não voltava a casa da vizinha para a ajudar, porque ela tinha-a morto de fome. A fada que tinha vindo escutar, disse consigo: – Esta já me não serve.

No outro dia convidou a outra filha da mulher, a do meio. Esta foi e aconteceu-lhe o mesmo, pois à noite disse quando a mãe lhe perguntou se a vizinha a tinha tratado bem, que esta a tinha matado à fome. A fada que estava a escutar disse consigo:

–Esta já me não serve.

Ao outro dia mandou convidar a irmã mais nova. Esta foi, aconteceu-lhe o mesmo. A vizinha ao almoço não lhe deu nada. Ao jantar deu-lhe um bocado de pão do tamanho de uma castanha. E mandou para a mãe e para as duas irmãs um belo jantar. Mas a menina quando chegou à noite a casa, e lhe fizeram a pergunta do costume, apesar de estar com muita fome, disse que a vizinha a tinha tratado muito bem, mas ia comendo sempre. A fada, que estava a espreitar, disse consigo:

–Esta é que me serve.

No outro dia mandou-a outra vez convidar e deu-lhe já muito de comer, e como ela mostrasse desejos de lá ficar, ela disse que se pusesse à meia-noite à janela com uma bacia de água, que havia de passar um fantasma e que lhe atirasse com a água dizendo:

–Por debaixo de toda a folha vais – e que de madrugada o fantasma havia de tornar a passar e lhe fizesse o mesmo.

A menina assim fez, e o fantasma nunca mais tornou a passar. Como a mãe quisesse que a menina voltasse para casa, a fada disse-lhe:

– Toma lá muita riqueza. Mas quando tu estiveres com tua mãe e com tuas irmãs, elas gastam-te tudo e tu ficas sem nada. Por isso toma lá este cordão de ouro. Quando te vires em alguma necessidade, vai vendê-lo que não te há-de faltar nada. Assim foi.

A menina foi para casa, mas a mãe e as irmãs gastaram-lhe tudo, e elas ficaram muito pobres. E passaram muitas necessidades. A menina lembrou-se então do que lhe tinha dito a fada e deu à mãe a caixa onde estava o cordão, que era muito fino, como um cabelo. A mãe, muito desconsolada por o cordão ser tão fino e por isso valer tão pouco, foi a um ourives para o vender. Mas qual não foi o seu espanto, quando viu que por mais que o ourives pusesse pesos na balança, sempre o cordão pesava mais. O ourives não sabia o que havia de fazer e disse à mulher que fosse aos outros ourives. A mulher foi e aconteceu a mesma coisa. Isto deu tanto que falar que chegou aos ouvidos do rei, que mandou chamar a mulher para lhe comprar o cordão. A mulher foi, e o rei mandou vir uma balança e começou a deitar as jóias que trazia para dentro. Mas o cordão pesava sempre mais. O rei, muito admirado, deitou na balança todos os seus diamantes, a coroa e o ceptro, mas sempre o cordão pesava mais.

Até que, finalmente, pôs-se ele na balança. Pesava exactamente o mesmo que o cordão. Cada vez mais admirado, pediu à mulher que lhe contasse a história daquele cordão. Ela contou-lhe tudo. O rei então mandou vir a menina. Ela veio, pôs-se na balança e pesava também tanto como o cordão.

O rei então disse-lhe que, visto ela pesar tanto como o cordão e ele também, pesavam ambos o mesmo, e então que casava com ela. E assim foi.

Conto recolhido por Consiglieri Pedroso, publicado na coletânea “Contos Populares Portugueses” (1910/2011), 9ª ed., Nova Veja, pp. 285-287.

ANEXO 2

“Resgatadas as crianças desaparecidas no Bosque Verde”

As duas crianças desaparecidas desde o dia 2 deste mês foram encontradas ontem pelas autoridades da polícia florestal, na zona limite do Bosque Verde. O desaparecimento do menino de 8 e da menina de 5 anos tinha sido reportado pelos pais, desesperados, ainda na semana passada.

No entanto, depois do interrogatório conduzido às crianças por uma psicóloga, foram descobertas as verdadeiras circunstâncias do desaparecimento. Segundo o depoimento do menino, Jancsi, os mesmos teriam sido levados pelos próprios pais para uma zona do bosque desconhecida, com a intenção de recolher cogumelos; a menina, chamada Juliska, confirmou como estranho o comportamento dos pais, que os teriam deixado sozinhos após alguns minutos. Graças à coragem do menino, as crianças conseguiram chegar a uma habitação – que de acordo com a descrição feita pelas próprias, seria feita de bolachas e doces. A polícia pensa que as crianças estariam provavelmente sob efeito alucinante, provocado pela ingestão de cogumelos.

A proprietária da habitação misteriosa não é desconhecida para as autoridades, tendo o seu nome sido associado a vários crimes, sendo por isso, considerado um milagre a fuga das crianças. De acordo com o depoimento de Jancsi, a senhora idosa teria os recebido com extrema simpatia, ofereceu-lhes comida, mas, com a desculpa de pedir ajuda para tirar o pão do forno, teria tentado empurrar Juliska para dentro do mesmo; a menina ter-se-á salvo graças à intervenção pronta do irmão, que terá ele mesmo conseguido imobilizar e prender a possível criminosa dentro do forno.

O crime já está em tribunal e os pais terão que responder a acusações de abandono de menores. Neste momento, está também a ser conduzida uma investigação a fim de apurar uma eventual ligação entre os pais e a proprietária da casa no bosque. No caso de tal ligação ser provada, os pais responderão ainda pelo crime de homicídio qualificado.

Julia Szulimán, 25 anos, estudante de Português Língua Económica

ANEXO 3a

O Coelho e o Canguru (Versão transcrita original)

O coelho, quando tinha uma coisa, dividia-a em partes iguais e dava uma ao canguru. Este fazia o mesmo. Estavam sempre juntos onde quer que fosse. Os segredos de um eram os do outro.

Um dia disse o coelho: «Ó amigo canguru, vamos matar as nossas mães, assim ficamos com as suas provisões, o que achas?»

O canguru concordou logo e achou ótima a ideia, pois aproximava-se a época da fome.

O canguru foi a casa da mãe, matou-a e comeu-a. O coelho, porém, foi esconder a mãe numa gruta.

Em seguida, levou algumas provisões poucas e foi ter com o amigo, soltando imprecações e maldições contra a mãe «Que preguiçosa era a minha mãe, aquela bruxa maldita, ainda bem que a matei, repara, amigo canguru, o que ela tinha em casa, nem para ela própria chegaria no tempo da fome. Teria que ser eu a levar-lhe comida, maldita...»

O canguru consolou o amigo e apresentou todas as provisões que tinha trazido de casa da mãe. E dividiram tudo em partes iguais como sempre.

No ano seguinte a fome apertou mais e os alimentos estavam esgotados. O canguru começou a lamentar-se da morte da mãe porque estava a emagrecer e não tinha onde ir matar a fome. O coelho, porém, fingindo que passava pelos mesmos tormentos, dizia ao amigo: «Olha, vou ao rio beber água para enganar a fome». Mas na realidade ia ter com a mãe onde comia boas coisas que ela preparava. Com as refeições que guardara na gruta onde tinha escondido a mãe, o coelho estava gordo.

Com o andar do tempo, o canguru começou a ficar desconfiado e resolveu seguir o coelho e ver que rio era aquele em que o amigo bebia a água para engordar. E, espantado, verificou que o amigo coelho diante de uma gruta entoava a seguinte canção:

*Minha mãe, minha mãe
Não sou como o canguru
Não tinha amor à mãe
Matou-a e comeu-a*

*Minha mãe, minha mãe
Sou coelho, teu filho
Que mais te quer no mundo
Abre a porta e dá-me comida.*

E a porta abria-se. O canguru mais espantado ficou ainda ao reparar que afinal quem se encontrava na gruta era a mãe do coelho. Resolveu vingar-se da traição do amigo. Quando o coelho se foi embora, o canguru aproximou-se da gruta e cantou:

*Minha mãe, minha mãe
Não sou como o canguru
Não tinha amor à mãe
Matou-a e comeu-a*

*Minha mãe, minha mãe
Sou coelho, teu filho
Que mais te quer no mundo
Abre a porta e dá-me comida.*

A mãe do coelho apercebeu-se que a voz não correspondia à do filho e não abriu a porta. O canguru tentou várias vezes mas a mãe do coelho não abriu. Desapontado, regressou a casa.

No dia seguinte quando o coelho foi ter com a mãe, esta contou-lhe o sucedido, mas o coelho não imaginou que tivesse sido o amigo. Recomendou à mãe que continuasse a fazer o mesmo.

Entretanto o canguru começou a treinar a voz do coelho, observando-o todos os dias do seu esconderijo. Quando se convenceu que estava perfeito, regressou à gruta e cantou:

*Minha mãe, minha mãe
Não sou como o canguru
Não tinha amor à mãe
Matou-a e comeu-a*

*Minha mãe, minha mãe
Sou coelho, teu filho
Que mais te quer no mundo
Abre a porta e dá-me comida.*

A mãe do coelho abriu-lhe a porta, pensando que se tratava do filho. O canguru entrou, matou-a e comeu-a.

Quando o coelho descobriu que a mãe tinha desaparecido, foi sentar-se do lado para onde ia o fumo justificando assim as suas lágrimas. O canguru porém, sabia que o coelho estava a chorar a sério mas não se importou.

Desde então, a amizade entre o coelho e o canguru terminou.

Conto recolhido por Rosário Lourenço, publicado em “A Narrativa Africana de expressão oral: transcrita em português”, 1989, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, pp.146-148.

ANEXO 3b

O Coelho e o Canguru

(Versão adaptada para o exercício na aula - etapas 1 e 2)

O coelho divide sempre tudo o que tem com o canguru; o canguru faz o mesmo. Estão sempre juntos. Os segredos de um são os segredos do outro.

Um dia, o coelho diz: «Ó amigo canguru, vamos matar as nossas mães, assim ficamos com a comida delas, o que achas?»

O canguru acha ótima a ideia, pois aproxima-se a época da fome.

O canguru vai a casa da mãe dele, mata-a e come-a.

Mas o coelho esconde a mãe dele numa gruta. Depois, leva só alguma comida da mãe, e vai ter com o canguru. E diz ao canguru: «Que preguiçosa é a minha mãe, aquela bruxa, ainda bem que está morta!»

O canguru consola o amigo e mostra toda a comida que traz da casa da mãe. E dividem tudo em partes iguais, como sempre.

No ano seguinte, ainda há mais fome, e não há alimentos.

O canguru começa a lamentar-se da morte da mãe porque está a emagrecer e não tem aonde ir comer. Mas o coelho vai ter todos os dias com a mãe dele, que lhe dá comida. Por isso, está gordo. Mas finge que tem fome e diz sempre ao canguru «Olha, vou ao rio beber água para enganar a fome».

Com o andar do tempo, o canguru começa a ficar desconfiado e decide seguir o coelho e ver que rio é aquele onde o amigo coelho bebe água para engordar.

Mas, espantado, vê que o amigo coelho para em frente de uma gruta e canta uma canção:

*Minha mãe, minha mãe
Não sou como o canguru
Não tem amor à mãe
Mata-a e come-a*

*Minha mãe, minha mãe
Sou coelho, teu filho
Que mais te quer no mundo
Abre a porta e dá-me comida.*

E a porta da gruta abre-se. E o canguru fica ainda mais espantado quando vê que dentro da gruta está a mãe do coelho. Decide vingar-se da traição do amigo. Quando o coelho se vai embora, o canguru aproxima-se da gruta e canta a mesma canção:

*Minha mãe, minha mãe
Não sou como o canguru
Não tem amor à mãe
Mata-a e come-a*

*Minha mãe, minha mãe
Sou coelho, teu filho
Que mais te quer no mundo
Abre a porta e dá-me comida.*

Mas a mãe do coelho percebe que a voz não é do filho e não abre a porta.

O canguru tenta várias vezes mas a mãe do coelho nunca abre a porta.

Desiludido, regressa a casa e começa a treinar a voz do coelho. Quando a voz está igual à voz do coelho, o canguru volta à gruta e canta de novo a canção:

*Minha mãe, minha mãe
Não sou como o canguru
Não tem amor à mãe
Mata-a e come-a*

*Minha mãe, minha mãe
Sou coelho, teu filho
Que mais te quer no mundo
Abre a porta e dá-me comida.*

A mãe do coelho pensa que é o filho e abre a porta. O canguru entra, e mata e come a mãe do coelho.

Desde então, a amizade entre o coelho e o canguru terminou.

ANEXO 3c

O Coelho e o Canguru

(Exercício)

Passa os verbos indicados entre parêntesis para o PPS ou Imperfeito do Indicativo:

Antigamente o coelho _____ (**dividir**) sempre tudo o que _____ (**ter**) com o canguru; o canguru _____ (**fazer**) o mesmo.

_____ (**Estar**) sempre juntos. Os segredos de um _____ (**ser**) os segredos do outro.

Um dia, o coelho _____ (**dizer**): «Ó amigo canguru, vamos matar as nossas mães, assim ficamos com a comida delas, o que achas?»

O canguru _____ (**achar**) ótima a ideia, pois _____ (**aproximar-se**) a época da fome. O canguru _____ (**ir**) a casa da mãe dele, _____ -a (**matar**) e _____ -a (**comer**).

Mas o coelho _____ (**esconder**) a mãe dele numa gruta. Depois, _____ (**levar**) só alguma comida da mãe, e _____ (**ir**) ter com o canguru. E _____ (**dizer**) ao canguru: «Que preguiçosa _____ (**ser**) a minha mãe, aquela bruxa, ainda bem que está morta!»

O canguru _____ (**consolar**) o amigo e _____ (**mostrar**) toda a comida que _____ (**trazer**) da casa da mãe. E _____ (**dividir**) tudo em partes iguais como sempre.

No ano seguinte, a fome *apertou* ainda mais. O canguru _____ (**começar**) a lamentar-se da morte da mãe porque _____ (**estar**) a emagrecer e não _____ (**ter**) aonde ir comer. Mas o coelho _____ (**ir**) ter todos os dias com a mãe dele, que lhe _____ (**dar**) comida. Por isso, _____ (**estar**) gordo. Mas _____ (**fingir**) que _____ (**ter**) fome e _____ (**dizer**) sempre ao canguru «Olha, vou ao rio beber água para enganar a fome».

Com o andar do tempo, o canguru _____ (**começar**) a ficar desconfiado e um dia _____ (**decidir**) seguir o coelho e ver que rio é aquele onde o amigo coelho

_____ (**beber**) água para engordar. Mas, espantado, _____ (**ver**) que o amigo coelho _____ (**parar**) em frente de uma gruta e _____ (**cantar**) uma canção:

Minha mãe, minha mãe
Não sou como o canguru
*Não _____ (**ter**) amor à mãe*
*_____ -a (**matar**) e _____ -a (**comer**)*

Minha mãe, minha mãe
Sou coelho, teu filho
Que mais te quer no mundo
Abre a porta e dá-me comida.

E a porta da gruta _____ (**abrir-se**). E o canguru _____ (**ficar**) ainda mais espantado quando _____ (**ver**) que dentro da gruta _____ (**estar**) a mãe do coelho. _____ (**Decidir**) vingar-se da traição do amigo. Quando o coelho se _____ (**ir**) embora, o canguru _____ (**aproximar-se**) da gruta e _____ (**cantar**) a mesma canção:

Minha mãe, minha mãe
Não sou como o canguru
*Não _____ (**ter**) amor à mãe*
*_____ -a (**matar**) e _____ -a (**comer**)*

Minha mãe, minha mãe
Sou coelho, teu filho
Que mais te quer no mundo
Abre a porta e dá-me comida.

Mas a mãe do coelho _____ (**perceber**) que a voz não _____ (**ser**) do filho e não _____ (**abrir**) a porta. O canguru _____ (**tentar**) várias vezes mas a mãe do coelho nunca _____ (**abrir**) a porta. Desiludido, _____ (**regressar**) a casa e _____ (**começar**) a treinar a voz do coelho. Quando a voz _____ (**estar**) igual à voz do coelho, o canguru _____ (**voltar**) à gruta e _____ (**cantar**) de novo a canção:

Minha mãe, minha mãe

Não sou como o canguru

Não _____ (ter) amor à mãe

_____ -a (matar) e _____ -a (comer)

Minha mãe, minha mãe

Sou coelho, teu filho

Que mais te quer no mundo

Abre a porta e dá-me comida.

Naquele momento, a mãe do coelho _____ (**pensar**) que _____ (**ser**)
o filho e _____ (**abrir**) a porta. O canguru _____ (**entrar**), e _____
(**matar**) e _____ (**comer**) a mãe do coelho.

Desde então, a amizade entre o coelho e o canguru *terminou*.

ANEXO 4

Trava-línguas

Fui a Belas para ver velas,
Mas em Belas, velas não vi,
Porque as velas que não iam para Belas,
Eram velas que iam daqui.

Versão publicada em “Destrava-línguas”, Luísa Ducla Soares, 1998, acessível no portal culturapopular.no.sapo.pt.

O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia.
O raio do rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia.
O raio do rato roeu a rolha da garrafa de rum do rei da Rússia.
O raio do rato roeu a rolha redonda da garrafa de rum do rei da Rússia.
O raio do rato roeu a rolha redonda da garrafa de rum de Roberto, o rei da Rússia.
O raio do rato roeu raivoso a rolha redonda da garrafa de rum de Roberto, o rei da Rússia.
O raio do rato roeu raivoso e rápido a rolha redonda da garrafa de rum de Roberto, o rei da Rússia.
O raio do rato roeu raivoso e rápido a rolha redonda da garrafa de rum de Roberto, o ruidoso rei da Rússia.
– Raio! - ralhou o rei. – Rato rapace!
– Raça! - rugiu o rato. – é rija a rolha!

Versão publicada em “Trava-línguas”, Luísa Costa Gomes & Jorge Nesbitt, 2006, D. Quixote, p.10.

A aranha arranha a rã
Arranha a rã a aranha
Ralha a rã à aranha:
– Não me arranhes a orelha!

Versão publicada em “Trava-línguas”, Luísa Costa Gomes & Jorge Nesbitt, 2006,
D. Quixote, p.30.

A aranha arranha a rã
A rã arranha a aranha
Nem a aranha arranha a rã
Nem a rã arranha a aranha

Versão publicada no manual interativo “Português Comunicativo”, Luís Aguilar e Vitália
Rodrigues, <http://www.teiportuguesa.com/manual/travalinguas.htm>.

Sola sapato
rei rainha
foi ao mar
pescar sardinha
para o filho do juiz
que está preso pelo nariz
salta a pulga na balança
dá um pulo vai pra França
os cavalos a correr
as meninas a aprender
a mais bonita de todas
comigo se há-de esconder.

Versão publicada em “Eu bem vi nascer o sol. Antologia de poesia popular”, Alice Vieira,
1999, Caminho, p. 11.